



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Representaciones, ideas y prácticas en Orientación Educativa: la perspectiva de actores y usuarios”

Tesis que para obtener el Grado de
Doctorado en Educación
Presenta

Jesús Paulino Aké Kob

Directora de Tesis: Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez

INDICE

Presentación -----	4
Introducción -----	13
a. Problema de investigación -----	17
b. Justificación y coyuntura -----	18
c. Organización y contenido capitular -----	21

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Orientación Educativa. Proceso histórico -----	28
1.1 El contexto internacional -----	32
1.2 Circunstancia nacional -----	41
1.3 El caso Estado de México -----	48
Capítulo 2. Orientación Educativa y enculturación -----	62
2.1 El concepto de cultura -----	69
2.2 La educación como mecanismo de reproducción -----	80
2.3 La conciencia discursiva como objeto de la orientación -----	87
Capítulo 3. Componentes social y psicológico de la orientación -----	98
3.1 El componente social del proceso orientador -----	105
Representación social y formación ideológica -----	109
3.2 El componente psicológico del proceso orientador -----	112
La representación como pensamiento espontáneo -----	115
3.3 Los jóvenes y sus construcciones psicosociales -----	125

SEGUNDA PARTE. EL MÉTODO

Capítulo 4. Procedimiento de investigación -----	135
4.1 Problema de investigación -----	136
4.2 Pregunta de investigación -----	137
4.3 Objetivos de la investigación -----	137
4.4 Enfoque metodológico -----	138
4.5 Descripción del método -----	139
4.6 Diseño de la investigación -----	142
Características -----	142
Estrategias -----	144
4.7 Criterios regulativos de la investigación -----	145
4.8 La escuela y sus protagonistas -----	147
La preparatoria -----	148
Los adolescentes -----	150
Los orientadores -----	153
4.9 Dimensiones de análisis -----	157
4.10 Instrumento aplicados -----	161

TERCERA PARTE. COTIDIANIDAD Y ACCIONES EN LA REALIDAD

Capítulo 5. Panorámica de la cotidianidad en orientación -----	165
5.1 Construcción ideológica -----	174
Apoyo al desarrollo escolar -----	175
Marco para la concienciación -----	201
La conciencia práctica como justificación de la realidad -----	203
Las actividades cotidianas del orientador en la preparatoria -----	204
Dificultades en la práctica de la Orientación Educativa -----	205
Nociones de conciencia discursiva -----	207
Espacio y condición de la función orientadora -----	211
5.2 Las representaciones psicológicas -----	212
Elementos relacionados con la función de los orientadores -----	221
Elementos relacionados con el papel de los bachilleres -----	223
5.3 Hermenéutica analógica de la Orientación Educativa -----	226
Función ideal -----	232
Función sociocultural -----	232
Capítulo 6. Simbolismo y urdimbre psicosocial en orientación -----	234
6.1 Interpretación simbólica y relaciones interpersonales -----	237
6.2 Asunción del rol o desesperanzas construidas -----	243
6.3 Orientación Educativa como una cultura en la cultura -----	248
Conclusiones sobre una realidad situada -----	253
a. La preparatoria como experiencia ideológica -----	256
b. Relaciones humanas y representación psicológica -----	258
c. Orientación Educativa: Práctica compleja y trascendente -----	261
d. Orientación Educativa: una experiencia de vida -----	263
Referencias bibliográficas -----	268

PRESENTACIÓN

La construcción humana es el proceso de apropiación continua que el individuo realiza de las regularidades objetivas naturales y sociales que experimenta e interioriza a partir de su propia subjetividad con el fin de operar adecuadamente en la realidad. Las denominadas regularidades objetivas se componen, a su vez, de experiencias físicas (sensorias) y emocionales (afectivas), ambas perceptivas, que permiten cada vez un mejor desenvolvimiento y relación del hombre en y con su medio.

De esta manera es posible adelantar que aquella persona, hombre o mujer, que no hubiese realizado apropiaciones acertadas, reflexivas y significativas durante su acontecer y práctica humana, durante su conformación antropológica y desde el marco de su propia cultura, pocas probabilidades tendrá de constituirse como un ser social relacionado, sensible y potencialmente transformador de su circunstancia.

Esta última tesis representa el punto detonante de la actual investigación que se concibió a partir de aquel primer encuentro con el paradigma constructivista de orientación sociocultural, teoría psicológica que toma como referencia los escritos de Lev Vygotsky (Wertsch, 1995), que reconoce en el ser humano su estricta capacidad social, la capacidad de transformar su propia lógica de pensamiento a partir de un proceso particular de enseñanza-aprendizaje. Durante ese encuentro inicial son figuras relevantes Alfredo Coba, Sergio Cid, Carmen Jiménez, Apolonio León, Antonio Ramos y Gerardo Pérez, docentes de la Maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional de la Escuela Normal Superior del Estado de México, quienes pusieron en el plano de mi espectro de formación el sentido de la autodeterminación en la educación desde Bertrand Russell¹, concepto filosófico en el que se inscribe la corriente teórica constructivista en tanto refleja el sentido respecto al cual “el individuo decide cómo y con qué se educa y por lo tanto es el responsable último de su aprendizaje”.

Pero no sólo eso, sino que dichos docentes, amigos también, fueron prácticamente arrastrados a trabajar tiempos extraordinarios en un proyecto,

¹ El seguimiento del desarrollo de esta importante idea puede realizarse con la lectura de la obra del gran filósofo Bertrand Russell: *Escritos Básicos*, México: Editorial Planeta, 1985.

que hicieron suyo, que no contemplaba horarios sino objetivos, esfuerzos sino logros, para concretar aquel incipiente, no por ello menos importante, trabajo sobre percepciones y expectativas de los adolescentes del bachillerato estatal. En sí, fue una primera mirada al universo de acciones-interacciones de orientadores-adolescentes; en particular, la respuesta al cuestionamiento de las prácticas en Orientación Educativa.

Algo muy importante de señalar en consonancia a la asunción del paradigma social-constructivista fue la superación de la escuela conductista de formación. Hasta entonces, la relación que se mantenía con los jóvenes del bachillerato era en función de los fines, los resultados eran lo más importante, el aprovechamiento marcaba la pauta a seguir. Esto en el plano inmediato es coherente con los objetivos del Bachillerato Estatal del Estado de México en tanto existe la figura del Orientador Educativo quien tiene que dar seguimiento, y se espera motivación, para el desarrollo académico del adolescente. Así, éste es considerado objeto de moldeamiento, sujeto receptor pasivo de las oportunidades educativas importantes valoradas desde lo institucional normativo y por los propios docentes.

Pero, ¿qué sucedía entonces en la “mente” de un gran número de adolescentes, hombres y mujeres, que dificultaba el desempeño escolar – llámese aprendizaje o también aprovechamiento-? ¿Por qué el poco interés por mejorar sus niveles de aprovechamiento académico? ¿Fallaban las estrategias de comunicación-motivación? ¿Cuál era la parte de la historia individual que se desconocía y que obstaculizaba la adaptación de los jóvenes a las normas de la institución?

Ciertamente que esas preguntas no se respondieron en ese primer intento. Se realizó una aproximación elemental en tanto se procuró el acercamiento, se mostró el interés, se reconoció en los jóvenes un valor intrínseco: la capacidad de pensar sobre su realidad, de traducir lo que veían y de expresar lo que deseaban del servicio de orientación. Un primer intento con muchas deficiencias puesto que se consideraron ideas directas, sin un tratamiento de fondo, sin la interpretación desde una intencionalidad subyacente, pero además, de manera integral. Esto es, que efectivamente se contemplaran dichas ideas desde un marco de referencia psicológico, pero también social, pues la educación es, en definitiva, un fenómeno social.

Lo rescatable de ese primer estudio es que el panorama estaba expuesto. La voz, que contenía la narrativa de vida de los jóvenes, merecía atención profunda en tanto una historia singular. Una historia singular que no era ajena a los otros seres del entorno, en especial a su contraparte, a los diferentes adultos que ingresan y forman parte de la institución. De los alumnos y alumnas se sabe que están en búsqueda de oportunidades de aprendizaje, de enriquecer su personalidad y de insertarse a futuro en el mercado laboral entre otras expectativas. Pero, ¿qué sucede con los adultos, estrictamente, con los orientadores y orientadoras con quienes se espera que los adolescentes formen un vínculo especial? ¿Dejarán de ser sujetos con intereses personales y profesionales? ¿Cuáles serían sus motivaciones para ser profesionales del área? ¿Cómo traducen el mundo de los adolescentes con quienes conviven?

Con la firme intención de continuar encontrando respuestas de mejor y mayor consistencia teórica y metodológica, busco espacios y personajes doctos. De esta manera y con un ejemplar de mi tesis de maestría² en mano aventuro en diciembre del 2005 una entrevista en la Facultad de Psicología de la UNAM con una figura emblemática del constructivismo en México: la Doctora Frida Díaz-Barriga Arceo. Gran fortuna, ella realiza forzados ajustes en su apretada agenda y facilita el encuentro con autores y autoras importantes como: Moll, L. C. (1993), Coll, C. (2003), Pozo, J. L. (2003), Morán, O. P. (2004), Wenger, E. (2001), etcétera, para finalmente iniciar la asesoría del proyecto “Representaciones mutuas de actores y usuarios en Orientación Educativa”.

Fue una gran experiencia, gratificante y profundamente humana. Jamás un no. Ni siquiera cuando no pudo concretarse en esa Magna Institución la conducción del proyecto. Sus palabras fueron: “Este no es el único doctorado (el Doctorado en Psicología), hay otros en los cuales puedes hacer incidir tu estudio (y los mencionó) y hay otras instituciones donde realizarlo (y las nombró), de todas formas escríbeme (por e-mail) y siempre podré hacer un tiempo para atenderte”. Recordé entonces las palabras de Sergio Cid: “las grandes ideas no están en las instituciones, sino en las personas pensantes”. El constructivismo estaba en marcha, actuante. Nuevos desafíos.

² Tesis para la Maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional intitulada “*Praxis orientadora: una propuesta desde el constructivismo*”. Escuela Normal Superior del Estado de México. 2005.

Corría, ya para entonces, el mes de febrero del año 2006. Se prefiguraba, con su convocatoria, la Universidad Pedagógica Nacional con su Doctorado en Educación y un reto se definía. Pues el mismo doctorado planteaba situaciones que para un profesional no involucrado directamente con las Instituciones de Educación Superior se antojaban infranqueables. El primer escollo: la solicitud de cartas de recomendación como auténticos desempleados ¿Del aprendizaje? Afortunadamente estaban ahí, incondicional siempre, la Doctora Díaz-Barriga, mi amiga Estela Cordero Becerra entonces presidenta de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, y otra persona de excepcional valía redescubierta: la Maestra Alicia Rivera Morales de la ¡UPN! quienes no dudaron un segundo en proponerme como candidato a subsanar mi ignorancia: *falta de conocimiento de un objeto particular*, así, de diccionario, así de reconocido.

¿Cómo no reconsiderar, en aquel momento, y aceptar la oportunidad de avanzar un poco más en mi propia construcción humana –por antonomasia, profesional- que conlleva lo intelectual y lo emocional?

Salvadas las otras barreras (examen en CENEVAL, envío de anteproyecto, entrevista y réplica del mismo y finalmente la aceptación el 3 de julio del 2006), viene la inscripción, entrevista con la tutora y la presentación del Doctorado en Educación en el Auditorio Lauro Aguirre el día 10 de agosto a las 12:00 horas y... una última sorpresa, de las anteriores hablaré un poco más adelante, terminada la ceremonia pertinente. En el pleno, un tipo alto, de tez blanca, delgado, con boina, bigote recortado justo en las comisuras, pulcramente vestido y con voz firme, segura, se presentaba e invitaba a su seminario: “Estudio y Análisis de la Pedagogía de lo Cotidiano”. Yo tenía que tomar un Seminario de Actividades Complementarias, buscar dónde y con quién, ¿puede alguien tener derecho a dudar ante una situación fortuita, elegante y prometedora? Enfáticamente, ¡no en mi caso! Tomé sin titubear la oportunidad y acerté.

Del Doctor Luis Eduardo Primero Rivas (2007), citaré algunas palabras de la primera línea del segundo párrafo de su último artículo –por el momento- a publicar en Italia: *“La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana”*, donde señala: “la intuición

me creó curiosidad y comencé una indagación informal³, con el fin de situarme en el contexto análogo –ahora como buen alumno suyo, que no el primero- y decir: mi estado en ese momento como ya señalé era de alerta, de curiosidad y con su seguridad creó momentánea expectativa para pasar inmediatamente a la intuición, la sospecha de que algo importante tendría que suceder. Y efectivamente sucedió: el planteamiento de una forma diferente de acercarme al objeto de estudio y/o determinantes que condicionan el comportamiento de los individuos en la situación escolarizada y su interpretación. Podría abundar en esta experiencia pero es necesario regresar un poco en el tiempo, en el espacio que nos ocupa hacia el encuentro, entrevista, con la Doctora Ornelas Tavarez, tutora asignada para mi proyecto sobre representaciones.

El encuentro se dio en su cubículo (131) el viernes 2 de julio de 2006. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez es brillante persona, mejor profesional. El encuentro fue cálido, el diálogo directo: “algunas veces la discusión sobre nuestras ideas será fuerte”, sentenció. Tal vez lo hizo para señalar la importancia, el grado de responsabilidad y el arduo trabajo que nos esperaba. ¿Discusiones? Ciertamente que hubieron en un cierto número. No obstante, no existieron fricciones. Eso no es posible cuando el peso de las argumentaciones son las que cuentan. Cuando el plano de la reflexión se remonta a la necesidad de esclarecer los puntos de vista, de fortalecer el análisis de las propuestas de los diferentes autores cuyas ideas se examinaban; y, principalmente, a la comprensión exacta del significado y sentido de las narrativas e historias que se estudiaban.

Así avanzábamos en el diálogo en aquella ocasión cuando una segunda persona hizo acto de presencia para coadyuvar en la entrevista: el Doctor Raúl Enrique Anzaldúa Arce, Coordinador de la línea en Formación Docente y Prácticas Institucionales. Sabía yo con antelación cómo pensaba, que pertenecía a esta institución desde la Segunda Fase del Proceso de Admisión al Doctorado en Educación pues su nombre aparecía en dicho informe, precisamente, con la comisión mencionada. Conocía su pensamiento pues era una figura representativa en mi proceso de búsqueda desde algunos años

³ El artículo en referencia se denomina “*La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana*” de Luis Eduardo Primero Rivas, terminado el 13 de noviembre de 2007 (a). En prensa.

atrás, prueba de ello es la inclusión de tres obras suyas en el trabajo de tesis de la maestría antes citada: “La Orientación Educativa en el fin de siglo ¿Fin de la historia?”⁴, “Notas para la Genealogía de la Orientación Educativa como un dispositivo de poder”⁵ y “Tensiones en la formación y el desarrollo profesional del Orientador Educativo”⁶

En sí, el trabajo intelectual del Doctor Anzaldúa hasta ese momento podrían resumirse en tres vertientes de ideas sobre Orientación Educativa: interés en esa cotidianidad particular, transformación intelectual del actor y claridad teórica en la práctica. Ideas que se encontraban en la intencionalidad de mi búsqueda de nuevas explicaciones, interpretaciones mejor logradas del proceso, de las interrelaciones que ocurren durante la práctica cotidiana en el servicio de orientación. En estos momentos me consta totalmente la amplitud de su acervo científico y su continuo crecimiento que no admite fronteras.

El Doctor Anzaldúa Arce. Mediana estatura, enorme personalidad. Su valor mayor se encuentra en su sencillez, en su calidad humana, en su disposición para poner el conocimiento al servicio del hombre. Su bonhomía es característica reconocida por todos los alumnos que hemos tenido la oportunidad de compartir con él momentos académicos. Su actitud es siempre de aceptación y de construcción de oportunidades para el avance de los tutorados en los proyectos personales: “esas son tus ideas, sigue con ellas, susténtalas, dales fuerza teórica”, insiste subrayando la importancia de la autodeterminación en los propósitos originales.

Mi asombro fue mayúsculo y así lo expresé en ocasión de ese primer encuentro. Y por las características mencionadas me sentí en tierra firme. ¿Se podría tener mejor recibimiento? Bueno, de cualquier manera el ser o no ser aceptado como estudiante del Doctorado en Educación permanecía en el aire. Pero lo ganado, guardado, apropiado. Y es que esta característica del hombre es vital, puesto que como lo señala Primero Rivas, primer teórico de la Pedagogía de lo Cotidiano: “apropiación es la adquisición que la subjetividad (humana) hace de las capacidades antropológicas que requiere el individuo (y

⁴ En *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Orientación Educativa*, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, 1997, México: AMPO, pp. 183- 189.

⁵ Véase de Martínez, T. y Meuly, R. (Compiladores), *La Orientación Educativa: Sujetos, Saberes y Prácticas*, 2001a, UPN, pp. 22- 33.

⁶ En *Memoria del Cuarto Congreso Nacional de Orientación Educativa*, 2001b, AMPO, pp. 49-55.

la sociedad) para operar adecuadamente en el mundo de la objetividad” (Primero Rivas, 1999, p. 29).

De eso trata precisamente la persistencia en la conducción del presente estudio que ocupa nuestra atención. De poseer los suficientes recursos intelectuales que no obstante ser subjetivos, se sujeten a una normatividad social y científica cuya operatividad se validen, precisamente, en el universo de la realidad práctica. Por lo tanto y desde aquí, ya se gestaban cambios. Y continuaron.

Las primeras ideas sobre mi proyecto de investigación se ampliaban, se enriquecían. Las inquietudes primarias se socializaban, se compartían y evolucionaban; recreaba mis ideas sobre mi labor como orientador, una función sobre la que deseaba aprender más, para hacer mejor. Orientación Educativa es una práctica que, considero, requiere una mirada diferente, integral, fenomenológica, antropológica y hasta filosófica porque la conducen seres humanos con una historia privada, que participan en un proceso novedoso asaz complejo, con intereses y motivaciones diferentes producto de una cultura, de un momento social, de un contexto, porque “cada uno de nosotros enfrenta, a su manera y según sus posibilidades, una particular y colectiva búsqueda de construcción del entorno y de los medios necesarios para poderlo ordenar, dominar, gestionar y reproducir a través de la simbolización que hace de la realidad el reflejo del mundo concebido y ordenado en el pensamiento” (Ornelas Tvarez, 2005, p. 12).

El objeto de estudio, por lo tanto, ya no podía atenderse desde una mirada privada, necesitaba una atención bajo la consideración de un colectivo, desde las razones de grupo que nos identificaban como parte de una cultura. Ya no bastaba con reconocer que los sujetos formaban sus propias redes lógicas con sus propias estructuras de pensamiento, que aquéllas eran diferentes del estímulo que las ponía en movimiento, que se formaban nuevos procesos; no, ahora el complejo planteado era: ¿cómo participan los elementos del contexto en el comportamiento del adolescente? ¿Cómo se realizan las interpretaciones y apropiaciones del mundo escolar? Las respuestas a estas cuestiones emergentes tienen que establecerse a partir de la observación comprometida y crítica de una realidad que transita de la serena cotidianidad a una urdimbre social cambiante, no siempre clara y compleja y, por ende, urgida de nuevas

interpretaciones y comprensiones. Y para ello, fue necesario establecer un tratamiento que involucrara paradigmas sociales y psicológicos que permitiese el estudio integral del ser humano.

De tal modo que, este breve recorrido, pretende exponer, sobre todo, la manera en que cualquier ser humano puede, en el pleno de su cotidianidad, cambiar la forma de mirar e interpretar los objetos que cautivan su atención en un momento especial. Sea para obtener nuevas explicaciones de sus características o para dar respuesta a su composición o razón de ser. Este es el motivo por el cual un estudio que inicialmente se planteó con un corte estrictamente psicológico, rompió sus fronteras para buscar acercarse a un tratamiento social en tanto se reconoce que *es desde la cosmovisión de los sujetos que puede entenderse la categorización, la ordenación de patrones antropológicos* –acciones y discursos- del acontecer y para el acontecer del hombre.

Se conservó el interés sobre *las representaciones que podrían explicar el tipo y forma de interacciones en orientación educativa*, pero en la consideración de una óptica psico-social y una metodología acorde. Fue así que el proyecto embrionario sobre “Representaciones mutuas en Orientación Educativa” se concretó como: *“Representaciones, ideas y prácticas en Orientación Educativa: la perspectiva de actores y usuarios”*, permitiendo un tratamiento más amplio del objeto de estudio y con mejores oportunidades epistemológicas en el puente social-psicológico.

Medularmente, la transformación que se logró fue articular un propósito psicológico hacia otro social con todas sus redes estructurales y simbolismos como resultado de reconocer que no obstante que el sujeto se construye a través de sus especiales apropiaciones antropológicas, éstas son producto de un momento histórico delimitado constituido, en este caso, por las bases normativas de lo educativo, las relaciones humanas y un espacio específico. Se destaca que este tránsito, sin lugar a dudas, ha sido posible gracias a las aportaciones realizadas por las voces disgregadas en líneas anteriores, portadoras de coherencia y conocimiento científico especializado, facilitadoras de la condición ideal para la expresión de la propia iniciativa y creatividad.

Pero además, una doble intención de lo connotado en las líneas anteriores, busca necesaria y obligadamente señalar que, es en el encuentro de esas

Grandes Voces identificadas y comprendidas en su sentido -emulando sin imaginar aventajar a E. M. Cioran⁷-, que se respalda y posibilita mi actividad científico profesional autodeterminada en este momento histórico particular, que para nada es de menor importancia que el estructural, pues pienso, -insiste Cioran en que ésto, debe hacerse al menos una vez en la vida-, desde esta postura, sobre la importancia significativa de un acercamiento a profundidad desde el instrumental etnográfico-hermenéutico a una cotidianidad social fundante y fundamental “terreno de importancia central para la comprensión de los modos de reacción más elevados y complicados, porque el comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final de toda actividad humana”⁸ cuya muestra representativa se haya en la circunstancia y espacio de la función orientadora, objeto reiterado de estudio en la investigación que se sustenta.

⁷ Sobre la revisión y presentación que hace Fernando Savater de la obra de E. M. Cioran: *Breviario de podredumbre*, Punto de lectura, España, 2001.

⁸ Esta y otras tesis importantes sobre vida cotidiana pueden encontrarse en el artículo, “El concepto de vida cotidiana de Lukács y Ágnes Heller” de Luis Eduardo Primero Rivas publicado en la Revista *Pedagogía*, UPN Editor, Vol. 5 No. 14, abril-junio de 1988, pp. 57-74.

INTRODUCCIÓN

Existe en el ser humano el principio vital de reconocer su circunstancia, de escudriñarla, de inquietarse con ella, de mirarla eventualmente con otros ojos para estudiarla con el fin de lograr mejores adecuaciones, relaciones y desarrollos. Este procedimiento es imprescindible en el aspecto educativo escolarizado pues es en esta condición en la cual el hombre aprende gran parte de sus repertorios socio-intelectuales con los cuales habrá de relacionarse con las demás personas de su contexto cotidiano y en otras latitudes. En este sentido, para nadie, prácticamente, es ajeno que la escuela procura los medios y repertorios que considera pertinentes para que sus usuarios puedan convivir en condiciones externas a ella pero que, sin embargo, en la apropiación y expresión personal de las habilidades y conocimientos de los egresados mantiene su definición y su peculiaridad.

Desde esta referencia, se reconoce como parte importante de la organización y funcionamiento de la escuela de educación media, media superior y, en algunos casos, superior, la inclusión del servicio de Orientación Educativa para el apoyo de los estudiantes. No obstante, en estos momentos en la escuela secundaria este servicio ha perdido fuerza en tanto no existe ya como asignatura y tampoco tiene los alcances vocacionales como en Educación Superior; por tanto, los orientadores y orientadoras en dicho nivel se dedican a un ejercicio de tipo administrativo en donde su principal función es la entrega de boletas de control de calificaciones, realización de reportes de estudiantes con mal comportamiento o que no cumplen con la normatividad de la institución y la suplencia de maestros ausentes.

Otra cosa sucede, aunque no muy diferente, en el nivel medio superior mexiquense⁹ que nos ocupa. En las escuelas preparatorias oficiales los orientadores u orientadoras sean psicólogos, maestros normalistas especializados o pedagogos, tienen como función, para los dos o tres grupos asignados, el apoyo del aprovechamiento escolar de los adolescentes y la asesoría en su elección de proyecto o plan de vida. Los orientadores en este

⁹ Este estudio de aproximación etnográfica e interpretación hermenéutica analógica se realiza con una población del Estado de México. En particular, orientadores y adolescentes de bachillerato de una Escuela Preparatoria Oficial, ubicada en San Pedro Atzompa, Tecámac, Estado de México.

proceso sí tienen una presencia formal ante grupo para el tratamiento de temas específicos en los tres años que completan el nivel escolar. Sin embargo, dicha presencia está limitada a cincuenta minutos por semana por lo cual el resto del tiempo, tanto en el horario matutino como en el vespertino -7:00 a 14:00 horas o 14:00 a 21:00 horas, según sea el caso-, se distribuye principalmente en actividades técnico burocráticas como son: atender-informar a padres y madres de familia sobre el desempeño y comportamiento de sus hijos e hijas, justificar ante el docente de asignatura, mediante documentos, las ausencias de los adolescentes por enfermedad o problemas familiares; pasar lista en diferentes momentos a los grupos asignados para detectar inasistencias y coadyuvar en el desarrollo armonioso del trabajo docente y dinámica institucional.

Igualmente, proporcionar información al público externo solicitante sobre características y requisitos de ingreso o permanencia en la institución, recepción (en período de exámenes, con tres períodos por semestre) de calificaciones desde los maestros de asignatura para su correspondiente transcripción a documentos oficiales (o aclaraciones sobre las mismas si el alumno está en desacuerdo con algún cálculo numérico), y a boletas de reporte bimestral para uso específico de orientación y padres de familia; enlace alumno-docente para asesorías especiales con alumnos irregulares, coadyuvar en la organización de ceremonias cívicas y sociales, entrega de circulares con leyendas relevantes para la vida escolar del estudiante, apoyo (presencial y de responsabilidad) durante la aplicación de exámenes regulares y de regularización para alumnos que adeudan asignaturas.

Además, cubrir la ausencia de maestros de asignatura (planear actividades emergentes u observar la consecución de las tareas prescritas por el docente ausente), dar seguimiento a la conservación y mantenimiento de los enseres del aula (que no exime del resto de las instalaciones) y llenado-revisión-entrega de kardex (documento que concentra las calificaciones de los estudiantes semestre por semestre que para el Bachillerato Estatal mexiquense son seis en total), al término del semestre y al final del ciclo escolar. Complementariamente se conducen proyectos alternos sobre valores, ecología, prevención de las adicciones y otros talleres para padres de familia.

Ante este panorama, algunos estudiosos del área como Foladori (2002), Meneses (2001) y Anzaldúa (2001b), entre otros, coinciden en señalar la

necesidad, la importancia y tal vez la urgencia de reflexionar desde y sobre esta práctica para transformarla y responder, principalmente, a las demandas enfocadas al aprovechamiento académico de los adolescentes. Bajo esta perspectiva, considero que más de un orientador estará de acuerdo con dicha propuesta. Pero el análisis obligado será: ¿desde qué referentes desvelar nuestra práctica y quién sería la autoridad para validar tal hecho? Sobre esto último afirmo: la primera iniciativa tiene que ser de tipo personal ya que recuperando el sentido de la autodeterminación y de la responsabilidad asumida para el aprendizaje como autogestión, tiene que ser el propio actor de la orientación quien realice una revisión estricta de su acontecer, de su práctica profesional, de las relaciones que establece con sus compañeros, del impacto que su propia personalidad y sus acciones tienen en los jóvenes y señoritas que componen y nutren los espacios escolares.

Desde esta postura y compromiso, existe la urgencia de un análisis comprometido de la realidad en la que interactuamos, en la que vivimos y nos desenvolvemos. Esto porque es evidente que la vida social y académica ha sufrido transformaciones que impactan negativamente sobre el desarrollo psicosocial de los adolescentes y jóvenes: familias disfuncionales, pocas escuelas de Educación Superior, dificultad para insertarse en el mercado laboral y caos económico global que provoca inseguridad generalizada.

En este sentido, recuperamos las ideas de Primero Rivas, quien sostiene: “La orientación educativa aparece como producto de la actividad material capitalista y tiene como fin racionalizar la producción de sus servidores manuales y profesionales”¹⁰, por lo cual el compromiso tiene que estar en la línea de “responder a las exigencias de la producción material, pero también promover un buen desempeño social de la actividad personal común”. Esto es, no puede pasarse por alto que la omnipresencia de la globalización como materialización del capitalismo es, definitivamente, un fenómeno económico abstracto para la mayoría de los mortales pero profundamente concreto en sus efectos en los ciudadanos de la vida cotidiana. Con esta consideración, actores y usuarios en la escuela también son colocados en un momento crucial social a

¹⁰ Véanse sus aportaciones precisas en el artículo “La Orientación Educativa desde la Pedagogía de lo Cotidiano”, en *Memoria del Cuarto Congreso Nacional de Orientación Educativa*, 2001, México, UNAM-AMPO, pp. 339-334.

pesar del cual los primeros, los orientadores, tienen que procurar una atención que principalmente apoye el desarrollo académico, cultural e inclusive emocional de los y las adolescentes aun con las determinantes imperantes.

Bajo el panorama descrito y desde diferentes ópticas, un buen número de trabajos se han realizado con la intención de hacer recomendaciones precisas ante el embate de los agresivos cambios y ofertas del poder macroeconómico que perfilan y demandan en el individuo la urgencia de la realización personal y el éxito individual, actitudes que ponen en riesgo estructuras tradicionales como el orden social y la familia tradicional mexicana sustentadora de valores y significados trascendentes para nuestra unidad nacional.

Y es que, como lo señala Cabrera (2005a), la globalización como materialización del capitalismo, amén del trasfondo económico que la define, tiene efectos profundos en la generación de conocimientos, la aproximación de éstos a los jóvenes y, por si fuera poco, su acontecer cotidiano y desarrollo estudiantil se han visto afectados. Pero no sólo en los jóvenes son indiscutibles tales consecuencias, los adultos también son seres que discurren bajo esta misma situación que los envuelve y obliga a configurar cierto tipo de motivaciones y características en su vida personal.

Con este complejo escenario como fondo, en donde se reflejan dinámicas variadas y trastornos socioeconómicos, es posible reconocer la proyección de personalidades diversas así como la elaboración de interpretaciones disímiles de la realidad escolar y de los vínculos humanos que en ella se establecen. Y es precisamente aquí, en el tejido social de la escuela preparatoria en el cual el orientador conduce de manera cotidiana su labor profesional, donde se precisan estudios profundos de la realidad; en particular, en la relación que se establece entre adolescentes y orientador, eje este último *“sobre el cual giran las relaciones de alumnos, docentes horas clase, padres de familia y directivos, buscando el máximo aprovechamiento del educando para coadyuvar en su desarrollo personal, escolar, social y profesional”* (Gobierno del Estado de México, Capítulo IV, Artículo 42, 2002).

a. Problema de investigación

La presencia de adolescentes en la escuela preparatoria se orienta a adquirir una formación básica integral que propicie el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias que les permita como estudiantes acceder a estructuras intelectuales más complejas, así como la asimilación de los conocimientos necesarios de las ciencias, las humanidades y las tecnologías que servirá de plataforma en Educación Superior. Para este fin se considera el proceso de Orientación Educativa como una función escolar específica de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller, y como asesor importante en la elección vocacional y profesional del alumno. Además, los profesionales involucrados deberán crear las condiciones necesarias para elevar los índices de retención de alumnos, la aprobación y el aprovechamiento escolar (GEM, 1995; GEM, 2001).¹¹

Es así que, ya en la geografía institucional, los adolescentes se mueven, entran a clases, toman notas, transitan por los diferentes edificios, entablan relaciones entre ellos y con los adultos de la institución. Y los orientadores actúan: los reciben a la entrada, pasan lista, conminan y recomiendan llegar temprano, entrar a clases, seguir las normas de urbanidad¹²; y en su caso, hacerse acompañar por los padres para el tratamiento de asuntos emergentes.

Entonces, ya en el espacio de la escuela, los adolescentes como usuarios y los orientadores como actores se involucran en una relación en la que no es poco común observar a los adolescentes alejarse apresuradamente de la presencia de orientadores, en tanto éstos los buscan afanosamente y los resultados del trabajo no son halagüeños: el aprovechamiento sigue siendo bajo y la deserción continúa ciclo a ciclo. Por tanto, es imprescindible cuestionar-se: ¿Qué sucede en la relación adolescente-orientador que no se logran los resultados esperados? ¿Dependen los resultados de esa relación?; ¿Fallaban las estrategias de acercamiento-comunicación de orientadores con

¹¹ Todas las bases normativas, analizadas en función de esta investigación, que rigen la estructura de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México son autorizadas y publicadas por el Gobierno del Estado de México. Por lo que las siglas GEM, serán representativas de dicha autoridad, agregándose las cualidades características.

¹² Organizadas desde el “REGLAMENTO INTERIOR para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato Tecnológico, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares Incorporadas de Educación media Superior “, en el Capítulo IV: Obligaciones de los alumnos del Título Sexto y Capítulo VI: Sanciones a los alumnos del Título Séptimo. Gobierno del Estado de México, 2002.

los jóvenes?, ¿cómo esperan los adolescentes que se les oriente-apoye? O, ¿dependía de ellos exclusivamente la decisión de aprender?

Una forma de obtener respuestas para esta realidad fue estudiando el proceso que viven los protagonistas de la Orientación Educativa en el contexto escolar, las imágenes o conceptos interiorizados, la descripción de sus sistemas de creencias y las formas de actuar y relacionarse. Esto en razón de que los jóvenes y los orientadores en la escuela preparatoria interactúan cotidianamente bajo un esquema que les permite recrear una relación especial, puesto que los últimos mencionados son los mediadores de otras figuras institucionales como son los docentes y los directivos (base administrativa).

Más específicamente, en esta investigación se buscó identificar y analizar las representaciones, ideas y prácticas que construyen adolescentes y orientadores durante la convivencia en la escuela, ya que con las expectativas que se forman entre actores y usuarios, la interacción humana de cada día con los diferentes personajes de la institución y la experiencia didáctica, los protagonistas construyen una concepción mutua y del servicio que conjugan repertorios personales, sociales y culturales. Con tal construcción, los usuarios (adolescentes) y actores (orientadores) enfrentan las demandas institucionales y personales, realizando adecuaciones, ajustes y apropiaciones de los símbolos que se presentan en la realidad escolar.

b. Justificación y coyuntura

Como hemos bosquejado en líneas anteriores, Orientación Educativa es un campo de actividad y conocimientos que ha recibido insuficiente atención investigativa a pesar de contar con organismos como la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C. fundada en 1979 (AMPO) y, más recientemente, la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)¹³. Las

¹³ Ambas oportunidades representan el medio para reunir estudios, propuestas y alternativas para este importante campo de actividades en la educación. La Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C. (<http://ampo.org.mx/moodle/>) fue fundada en 1979 tratando, precisamente, de procurar identidad y profesionalización a todos los profesionales dedicados a dicha actividad, además de realizar un congreso nacional cada dos años con el cual mantiene vigente las aportaciones científicas y sociales que surgen. Por su parte, la Revista Mexicana de Orientación Educativa (<http://www.remo.ws/>) fundada en el año 2003, promueve la publicación de aspectos fundamentales de la ciencia, cultura y educación relacionados a la orientación no sólo de México, sino también de Iberoamérica. Páginas consultadas el 10 de febrero de 2009.

aportaciones y sugerencias hacia esta actividad profesional comúnmente devienen de revisiones teóricas, acercamientos informales al campo y anclajes realizados con fenómenos científicos y sociales relevantes tales como el florecimiento de las tecnologías informáticas, la globalización y, en estos momentos, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (GEM, 2008).

La excepción a esta afirmación está representada por uno de los pocos estudios científicos más rigurosos realizado por Cabrera (2005b), sobre transiciones académicas en la carrera de Medicina de la Universidad de Barcelona. Esta investigación subraya, en especial, la importancia que reviste la Orientación Educativa para generar programas que favorezcan la transición escuela-trabajo de los médicos a través de talleres de entrevista o elaboración del currículo propio, programas de búsqueda o inserción laboral.

No obstante, tal vez esa misma falta de estudios centrados en la realidad de la orientación en la escuela preparatoria, y en especial en la relación adolescente-orientador, ha permitido la formación de percepciones y expectativas que no corresponden a la experiencia que se vive en esa cotidianidad escolar.

Esto pudo comprobarse mediante un primer acercamiento al proceso de orientación a través de la investigación sobre percepciones y expectativas de adolescentes mexiquenses de Escuelas Preparatorias Oficiales, acerca de dicha función (Aké Kob, 2005). Los resultados obtenidos fueron alentadores para la orientación, aunque la aproximación careció de las validaciones necesarias que se logran con mayor abundancia de información, confrontaciones de opiniones y otras formas de dar confiabilidad a los datos que permitieran comparaciones con otros contextos y la posibilidad de generalizar los antecedentes logrados. Pero lo más importante de tal aproximación es que se encontraron interpretaciones alternativas (en contradicción) a las que proponían los estudios de Meneses (2001) y Díaz (2002), ambos sobre la experiencia de la cotidianidad en orientación.

Sin embargo, insisto, estas últimas indagaciones citadas se centraron en observaciones parciales o informales de la realidad que se vive entre actores y usuarios de la orientación. De este modo, buscando abonar bases científicas a la interpretación de la experiencia en un campo tan importante para la vida futura de los adolescentes, pues la orientación desde la escuela preparatoria es

un momento-espacio desde donde pueden y tienen que derivarse importantes proyectos de vida a partir de la mediación de profesionales especializados en momentos críticos social y económicamente hablando, fue necesario conducir una investigación de fondo y de manera global del vínculo adolescente-orientador que arrojará luz sobre el tipo de apropiaciones que realizan ambos grupos de protagonistas y que explicaran la falta de logros consistentes.

Lo que se razona, obligadamente, es que si desde la mirada de los jóvenes se tiene una percepción positiva del servicio de Orientación Educativa, ¿por qué entonces tanta dificultad para lograr las metas de desarrollo educativo: aprovechamiento, adaptación y motivación para continuar estudios superiores? Se reafirma así el sentido: estudiar el proceso de orientación desde los discursos y acciones de los protagonistas en una relación cara a cara: adolescente-orientador.

Ante lo anteriormente expuesto y en el sentido mencionado es obligatorio determinar la pregunta general de esta investigación:

¿Qué elementos de la realidad son interpretados y expresados a través de las ideas, representaciones y prácticas por los protagonistas de la Orientación Educativa en la escuela preparatoria?

Esta pregunta nos permite derivar los siguientes objetivos:

- a. Describir y comprender los componentes socioculturales interpretados desde las ideas de adolescentes y orientadores.
- b. Describir e interpretar las representaciones psicológicas que se forman desde la relación cara a cara de actores y usuarios.
- c. Interpretar desde la comprensión de componentes socioculturales y representaciones psicológicas de los bachilleres, la pertinencia de la práctica de Orientación Educativa.

Con la finalidad de alcanzar los objetivos referidos, se condujo para la problemática planteada una investigación cualitativa con carácter exploratorio y descriptivo cuya definición se inscribe con las preguntas quién, qué y dónde (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997). En el proceso cualitativo-interpretativo se

subraya la importancia de un enfoque global (holístico) de la situación que se investiga, tratando de llegar a la comprensión de la situación en su totalidad, propósito que se estableció como intención para este estudio: la descripción o recuperación de un retrato global de la realidad que viven orientadores y adolescentes. Además, buscando un análisis riguroso de los datos obtenidos se utilizó un enfoque multimétodo que combina la entrevista abierta, la observación participante, la observación no participante (diario de campo) y el análisis de documentos normativos institucionales que tuvieron como marco la etnografía tradicional desde Delamont (1984), Goetz y Lecompte (1988), Wittrock (1989), Hammersley y Atkinson (1994), y enriquecida con las ideas sobre “estudio de caso” de Creswell (2002).

La caracterización de las categorías propuestas y de las subcategorías logradas bajo este estudio, se realizó desde el entramado formado por las aportaciones que sobre cultura ha derivado Ornelas Tarez (2000, 2005 y 2007) y Thompson (1993), la teoría social desde Anthony Giddens (1995) y Bourdieu (2008) y la base psicológica constructivista de L. S. Vygotsky (en Kozulin, 1994 y Wertsch, 1995), actualizada con los trabajos de C. Coll y Miras (1990), G. Kelly (2001), y Díaz Barriga y Hernández (2002), principalmente.

Finalmente, tratando de demarcar claridad funcional en la práctica de Orientación Educativa que atrae un conjunto de voces discordantes, me he apoyado en la hermenéutica analógica para interpretarla con el fin de “sacarla de la incompreensión” conformada desde la opinión de grupos institucionales (Conde, 2006, p. 97). Este método interpretativo de la autoría del mexicano Mauricio Beuchot Puente (citado por Conde 2006, p. 6), y desarrollado más ampliamente en colaboración con Primero Rivas (2003), permitió recuperar, específicamente en este estudio, desde las apropiaciones socioculturales y representaciones psicológicas, la vía de la construcción situada de la práctica de la orientación y su impacto en la comunidad escolar.

c. Organización y contenido capitular

Para el soporte de la presente tesis se realizó una aproximación al mundo de actividades y acciones que se constituyen en la interacción adolescente-orientador en la escuela preparatoria, en concreto: se buscó el acercamiento y

comprensión del pensamiento que como lenguaje ideológico incorpora descripciones de la realidad en un lugar específico, de las representaciones psicológicas que interiorizan imágenes o rasgos de los otros durante la relación cara a cara de los protagonistas de la orientación y de la práctica orientadora que puede observarse en el contexto de la institución, con el fin de encontrar respuestas y explicaciones a la problemática de la vida escolar o del acontecer cotidiano de adolescentes y orientadores.

Se adelantan hallazgos que permiten entender que, efectivamente, actores y usuarios en esta circunstancia organizan, categorizan e interiorizan la realidad a través de la experiencia de la interacción social y en función de sus posibilidades cognitivas, habilidades sociales y apropiaciones culturales de referencia. Se deriva de lo anterior, de la misma forma, que el progreso u óptimo desenvolvimiento escolar del preparatoriano, por ende, es un proceso en el que se conjugan varias determinantes entre las cuales la función del orientador es de suma importancia. La fundamentación y los resultados detallados de la investigación se han organizado en un todo coherente, bajo diferentes capítulos en tres grandes momentos en los cuales se buscó una lógica temática como se precisa a continuación.

En un primer momento o primera parte, incluyo los Capítulos 1, 2 y 3, en los cuales desarrollo el “Marco Teórico Conceptual”; aquí se detalla el proceso histórico en el que se alcanza la definición de Orientación Educativa, su paso por lo que inicialmente fue el estricto apego al sentido “vocacional”, su instauración en México como práctica institucional desde los movimientos mundial e internacional hasta su sedimentación en las Escuelas Preparatorias Oficiales mexiquenses. Se puntualizan, asimismo, las oportunidades de enculturación, socialización y formación de personalidades a que dan lugar los procesos de educación escolarizada; todo ello como plataforma de análisis y discusión para los datos y categorías logradas desde la narrativa de los protagonistas: el adolescente y el orientador.

Específicamente en el Capítulo 1, con el análisis de diferentes autores, y documentos normativos propios del nivel educativo que se estudia, se reconstruye la configuración inicial o histórica de la Orientación Educativa concretándola en tres grandes momentos: la recuperación de su surgimiento en el plano internacional, pasando por su caracterización nacional hasta su

aparición en el Bachillerato General del Estado de México. Se pretende aquí, exponer las circunstancias sociales y económicas de su surgimiento durante el capitalismo temprano, su resonancia en el México de los años cincuenta y, finalmente, su emergencia en la condición institucional de las escuelas preparatorias oficiales mexiquenses, en un contexto de transformaciones vertiginosas del estilo de vida de los agentes que conducen a un cúmulo de contradicciones durante la práctica orientadora.

Me enfoco en el Capítulo 2, en la definición del concepto de cultura, en especial, en la tradición de J. B. Thompson (1993), Bourdieu (2008) y Ornelas Tarez (2000, 2005 y 2007), quienes subrayan el carácter simbólico del intercambio social, de modo que la presencia de símbolos significativos vehiculan elementos de la percepción, la emoción y la comprensión misma. Encontramos que esta posibilidad se reafirma en el espacio social de la escuela que como institución pública, en la postura de los autores señalados, permite relaciones de clase proximales entre el sector magisterial y el sector estudiantil. Así, el maestro y otros adultos como seres culturales, pero con sus acciones, participan en la construcción de un devenir histórico, de las concepciones que se interiorizan y de una visión del mundo que lo acercan o lo alejan de la experiencia sustantiva de cada día del alumno en la escuela.

En el Capítulo 3, y con el telón de fondo de la cultura y la interacción simbólica expresados con anterioridad, realizo la descripción y análisis de los componentes sociales y psicológicos del vínculo adolescente-orientador, la definición y diferenciación de la representación como recuperación de la realidad elaborada por los protagonistas de este estudio considerando los aportes teóricos de autores como Piña Osorio y Cuevas (2004), Bonifacio Vuelvas (2005), L. S. Vygotsky (en Kozulin, 1994 y Wertsch, 1995), G. Kelly (2001), César Coll y Miras, (1990), y otros que abordan este concepto. Además, apoyado en segmentos de las narrativas de actores y usuarios, a modo de familiarización con la base metodológica empleada, enfatizo el carácter mediado e interiorizado desde lo social sobre las razones de las acciones de los protagonistas.

Delimito, con dichas contribuciones y restricciones, el abordaje psicosocial del problema planteado dejando atrás afirmaciones hipotéticas o aventuradas que atribuyen a factores biológicos o explicaciones insuficientes, la

conformación de un patrón cultural, tal como lo presentan Hammersley y Atkinson en su etnografía (1994).

Realizada la precisión anterior y retomándola en momentos precisos, doy paso a la segunda parte que consta de una sección, el Capítulo 4, pero que tiene como fin la caracterización del marco metodológico en el que transcurre esta investigación. Aquí, recupero la pregunta general de investigación, los objetivos que se derivan de ella, las preguntas específicas y la constitución y delimitación de las categorías de análisis: Construcción ideológica, Representaciones psicológicas e Interpretación analógica de la práctica orientadora. En esta perspectiva, se pormenorizan los enfoques metodológicos: la definición de etnografía desde autores como Delamont (1984), Wittrock (1989) y la propia Ornelas Tvarez (2000, 2005 y 2007), como ejemplos; la etnografía de estudio de caso del tipo instrumental desde Creswell (2002), asumida; el por qué de su pertinencia en este estudio y su conexión con la hermenéutica analógica para desentrañar de los datos de la plástica social y psicológica recuperada, la pertinencia de la práctica orientadora.

En este mismo apartado, ubico y describo minuciosamente el contexto de la investigación, los personajes involucrados, los instrumentos aplicados y la manera en que se lograron las categorías de análisis. En sí, se puntualiza en el proceso de elección de los participantes y la correspondiente toma de acuerdos, los detalles en el acopio de datos y las concatenaciones mentales y de comportamiento que se interpretan en las narrativas y acciones de los protagonistas y que, a su vez, explican cómo los sujetos participan constantemente en la comprensión de sí mismos y de los otros a partir de la convivencia social, para elaborar su propia perspectiva de comportamiento y su proyecto de vida.

En la tercera parte que denomino “Cotidianidad y acciones en la realidad”, integrada por los Capítulos 5 y 6, concentro la trama humana de la preparatoria en un esfuerzo por mostrarla como una plástica social en donde el manejo espacio-temporal de los protagonistas matiza cada intercambio, cada momento y cada punto dentro del marco escolar. La recuperación de escenarios e historias como una reconstrucción cultural (Goetz y Lecompte, 1988, Delamont, 1984, y Creswell, 2002), y el acercamiento al pensamiento espontáneo (Coll y Miras, 1990 y Díaz Barriga y Hernández, 2002), y en un ejercicio narrativo, me

permitió identificar descripciones o atributos, conceptos, imágenes y acciones características de las categorías básicas de esta tesis. Con dichos sistemas de pensamiento y actividades, construyo subcategorías con sus respectivos atributos recuperados de los sistemas simbólicos en operación, tratando de rastrear las motivaciones, razones y creencias que las sostienen y que desvelan el tipo de relaciones que se establecen en el vínculo adolescente-orientador.

En este mismo proceso, se desentrañan determinantes que explican las dificultades que enfrentan los adolescentes en su paso por la preparatoria, tales como: incongruencia de los adultos que educan, vulnerabilidad económica, falta de apoyo moral de los padres e inequidad en la aplicación de la normatividad; pero en este mismo sentido, se fortalece la función orientadora con el manejo de actitudes comprensivas ante dichas problemáticas, aunque en las mismas se reflejen las condicionantes culturales de su propia práctica: las creencias arraigadas o figuras relevantes del pasado, más que la reflexión teórica y social sobre la realidad que se vive

En esta misma parte, con el apoyo teórico de Vygotsky (en Wertsch, 1995), Giddens (1995), Thompson (1993), Ornelas Tarez (2000, 2005 y 2007) y Beuchot y Primero Rivas (2003), de manera especial, realizo el análisis de las producciones sociales y psicológicas encontradas, señalando lo que considero indicador de cómo durante la interacción social, se hacen presentes y se producen otras formas simbólicas en tanto la emisión de expresiones lingüísticas, gestos, intenciones del lenguaje y otras acciones como rasgo distintivo de la vida social que se dinamiza en la geografía escolar.

Durante el tratamiento y análisis de las intenciones estructurales de las acciones situadas en la escuela preparatoria, fue posible encontrar la formación de una conciencia práctica más que de una conciencia discursiva, en tanto los protagonistas, adolescentes y orientadores, explican su acontecer de manera más próxima a sus referentes culturales que a un sustento pedagógico o social.

Para terminar, y a modo de desenlace, realizo una recuperación de los conceptos y apropiaciones personales que condujeron a este estudio exploratorio como una manera de subrayar mi toma de postura como investigador y agente social, ante la realidad de la orientación como se ejerce hoy en día, ya que la misma intención fue evidenciada de manera constante a

través de los diferentes momentos de desarrollo de esta tesis. De esta manera, y de fondo, en estos capítulos muestro la cotidianidad en la escuela preparatoria, las acciones que la caracterizan, la comprensión crítica de lo que ahí acontece y la importancia de otros estudios que fortalezcan, refuten o enriquezcan los hallazgos logrados en este estudio.

Entonces, en particular, en el Capítulo 5, y a partir de una mirada panorámica, caracterizo a los protagonistas y al espacio institucional; disgrego las narrativas de los personajes para distinguir y señalar, en primera instancia, los caracteres sobresalientes de los textos emitidos, las experiencias significativas y las intencionalidades evidentes en los recursos del lenguaje de los protagonistas acerca de la orientación. En esta interpretación y comprensión trato de demarcar un análisis formal de las estructuras articuladas de la realidad, el significado de las construcciones simbólicas de los sujetos que en virtud de sus rasgos estructurales, pueden, y afirman decir algo acerca de un acontecimiento: lo que se vive en la institución y un intento de llegar a las razones de ello. No obstante, dicho esfuerzo se concreta principalmente en significados inmediatos, definidos dentro de una conciencia práctica.

Se trata, precisamente, en función de una proporcionalidad fundada en la razón y la importancia, de hallar las condiciones sociohistóricas de la conformación y organización interna de los discursos orales y prácticas sociales que justifican una presencia, la transmisión o la reproducción de patrones no sólo sociales sino culturales, pero a partir de las apropiaciones e interiorizaciones que el hombre ha hecho de la realidad experimentada a través de dos grandes categorías reformuladas: Construcción ideológica y Representaciones psicológicas. De tal modo, es este capítulo logro definir una serie de determinantes que se conjugan para explicar la falta de iniciativa de los alumnos para mejorar su desempeño escolar. Vemos, entonces, que las acciones de los adultos que enseñan dentro de la escuela, las situaciones que se viven en la cotidianidad familiar, la vulnerabilidad económica y una práctica orientadora fundada principalmente en la observación y seguimiento de las reglas disciplinarias, dan lugar a una plástica social particular (la realidad) en el contexto de este estudio.

En el capítulo 6, despliego las construcciones sociales y psicológicas que elaboran los protagonistas del vínculo orientador para su discusión y la

presentación de conceptos alternativos. Describo con base a estos últimos, la urdimbre de relaciones simbólicas compartidas por los actores y usuarios de la orientación, misma que determina los tipos de relación social que se establecen y que se aprecian durante la práctica diaria, ni buena ni mala, justamente la interpretación e interiorización de experiencias significativas desde la vida relacional de los individuos. El cierre de esta parte se realiza con la confirmación, con datos de este estudio, de que Orientación Educativa forma parte esencial del campo de la educación en el bachillerato, pero con la tendencia a mantenerse como una subcultura debido a las características de las creencias y representaciones psicológicas expresadas por actores y usuarios y por las prácticas situadas, normadas en contradicción desde documentos institucionales, dentro de esta preparatoria.

Con las *“Conclusiones sobre una realidad situada”* como parte final, reafirmo mi postura personal asumida desde el inicio de esta empresa y puntualizo los objetivos centrales de la investigación, en la cual la tesis básica es la construcción social de la mente. Se trata, específicamente, de responder a los objetivos vertebrados a partir de la pregunta general de investigación en un razonamiento elaborado con los datos obtenidos de los diversos testimonios de los participantes, y ya caracterizados en el capítulo de resultados (Capítulo 5). Asimismo, planteo la necesidad de proyectar un poder instituyente en la práctica educativa, incluyendo la orientadora, que responda con acciones responsables y comprometidas con las necesidades de transformación de la realidad social, en beneficio de un grupo que además de las determinantes propias de su edad, se encuentra ante el embate de otras fuerzas sociales, culturales y estructurales.

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

1

Orientación Educativa. Proceso histórico

La concepción de juventud en las sociedades industriales alude principalmente al sector de la población que se encuentra estudiando, preparándose para su inserción laboral (...) en un nuevo orden de producción. Anzaldúa¹⁴

Como toda práctica humana, la Orientación Educativa tiene una caracterización y ésta corresponde a la conceptualización de un servicio de apoyo al aprovechamiento escolar dirigido a un público denominado alumnos, adolescentes o estudiantes que se realiza en un espacio definido en el cual confluyen personalidades diversas, intereses disímiles y problemáticas con motivos y envergadura diferentes. De esta manera el servicio tendría que responder a un momento especial en la vida de las personas en tanto éstas requieren de una información específica y especializada que facilite la toma de decisiones respecto a las oportunidades en su espectro escolar y de vida.

En el contexto institucional, la orientación posee en esencia una función socializadora en tanto que lo que pretende es que el adolescente elija alguna opción del abanico de posibilidades de acción que lo integre a un grupo, ya sea el de una escuela de nivel superior o el de una condición laboral. Pero aún más, en dicha oportunidad el o la estudiante aprende otros repertorios importantes para su vida social en general y no sólo los que se refieren a una elección vocacional que son básicos en su conformación como persona productiva. Esto es realmente fácil de entender si consideramos que pese a que en ocasiones el alumno no aprende todo aquello que le presenta la oferta educativa, o por lo menos no en el grado en que los docentes –incluido el orientador u orientadora- quisieran, él no deja de ser una persona creativa,

¹⁴ Sobre la discusión que el autor hace del estado crítico de la conformación de los jóvenes en la sociedad global. Se trata del ensayo: Jóvenes frente al abismo, Raúl Enrique Anzaldúa Arce, *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*; No. 24, enero/junio, UAM, 2005, pp. 105-134.

pensante y libre para realizar los aprendizajes que le conciernen o que considera necesarios.

El hecho de que este servicio profesional se conduzca en un terreno específico y en un momento particular entre seres humanos adultos y jóvenes, le confiere un sentido histórico que es importante de considerar: un aquí y ahora, y las condiciones de los hechos o situaciones vividas. En esta línea de ideas, es rescatable, si lo consideramos así, una especie de historia natural, aquellos tiempos en que el hombre por su condición de nómada heredaba en su prole lo que en su oportunidad se le hubiera facilitado hacer: cazador, constructor de chozas emergentes, curtidor de pieles para diferentes usos, etcétera.

Sin embargo, su evolución en la condición antropológica permitió que estos seres humanos se fueran agrupando en familias que compartían usos y costumbres para dar forma a culturas que, como conjunto de significados, fueron heredando en sus agremiados rasgos definitorios de un quehacer identitario puesto que poseían entre ellos un sentido de filiación reconocido y aceptado que les permitía asumirse como unidad; a esto se puede agregar que, los hombres y mujeres de los diferentes grupos en su proceso de desarrollo hacia una conformación trascendental interiorizan imágenes, perspectivas y posiciones respecto a su circunstancia vital que van asimilando en su estar aquí y ahora, como de lo que desean hacer que ocurra durante la interacción social en los diferentes espacios de interrelación (Cornejo, 1998).

Efectivamente, en periodos elaborados y mejor consolidados de una cultura, los procesos mentales superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, atención selectiva y formación de conceptos) de los hombres de una comunidad se logran con el uso óptimo de mediadores simbólicos que se adquieren a través de la convivencia y la interacción, ya que es en estos momentos en que se reconoce el mundo inmediato, se transmiten las experiencias y conocimientos de padres hacia los hijos, los mayores hacia los menores y, a veces, entre iguales.

Esta concepción de la formación social de la mente es interesante por el hecho de que subraya la necesidad de estudiar los fenómenos psicológicos considerando el lugar, el momento de su aparición y la evidencia manifiesta, por lo cual en este aspecto, específicamente, Vygotsky consideraba que era

una prioridad avanzar de una perspectiva fenotípica o descriptiva de las características y manifestaciones actuales de un objeto de estudio hacia una perspectiva genotípica o explicativa (Wertsch, 1995).

Es por esto que, al hacer central la idea de que desde los primeros intentos de formar grupos, los hombres reunidos en tribus o comunas fueron compartiendo sus penurias y logros, buscaron mejorar la calidad de sus satisfactores y crearon el sentido del progreso en el que conjugaron la oportunidad de producción en el sentido de consumo y de comercio (en forma de intercambio, inicialmente), con ello aparecen también formas de constitución social, organización familiar, clases sociales, reorganización de las costumbres y de las necesidades. Como resultante de estas últimas encontramos la redefinición continua hacia nuevas fisonomías de los grupos sociales como dominio de una función o la intelectualización de la misma, en sí una voluntad en la actividad que implica interiorización de mediadores o símbolos sociales.

En todo esto, es insoslayable la presencia de sujetos con iniciativa, líderes que con una habilidad especial ayudaron de manera activa a la realización de las transformaciones emergentes en la cotidianidad de la comunidad. Estos líderes u orientadores con una capacidad sobresaliente del manejo de información o de dirección de colectivos sociales, encarnan en la figura de una persona con información confiable o especial capaz de resolver una necesidad particular o que sirviera de apoyo, de referencia o hasta inductor para la consecución de metas o conocimientos, tal como se ejemplifica en el caso del ejercicio conducido a través del diálogo entre Sócrates y el esclavo de Menón¹⁵, con el fin de producir en este último el aprendizaje sobre geometría.

Este prototipo expresado por el sabio griego es modelo de otras culturas cuyos reyes o personajes importantes consultaban a sus sabios consejeros para tomar decisiones definitivas sobre sus súbditos o gobernados, sobre su familia y sobre sus propios bienes. La razón de este proceder antediluviano es porque la orientación, en un determinado momento histórico, es propiamente una actividad natural en el ser humano, las personas preguntan o se cuestionan, desean saber e inquietan al que consideran que puede informar o

¹⁵ El diálogo de Sócrates y el esclavo tiene la intención de reafirmar la teoría de la reminiscencia del sabio. Sin embargo, Sócrates va presentando una serie de ejemplos y preguntando al pupilo hasta hacer parecer que realmente hubiera aprendido el concepto sobre geometría. “*Menón*”, Platón, UNAM, 1986, pp. 17-24.

conoce sobre el tema en cuestión. Más adelante, ya conformadas en estructuras avanzadas, las sociedades fundaron las escuelas en cuyo seno se formarían los nuevos integrantes de la sociedad a través de una práctica de transmisión cultural y de los conocimientos logrados de generación en generación que incluían, así mismo, el carácter humano definitorio del grupo.

En México, nación multicultural, es conocido el tránsito nómada al sedentarismo a través de diferentes monumentos (pirámides de Teotihuacan, El Tajín y Chichén Itzá) y documentos o códices (Mendocino y Dresdense, como ejemplos) que relatan la llegada de diferentes grupos a tierras que consideraron señaladas por sus dioses pero, lo más ilustrativo, guiados por sus sacerdotes que ya por entonces detentaban una forma de poder, de clase privilegiada. Hasta este momento temprano del desarrollo social, no obstante, podría hablarse de una inclinación natural de los integrantes de estas culturas nacionales para dedicarse a ciertas labores, actividades y prácticas de acuerdo a las necesidades convenidas de la familia o de la comunidad.

En el devenir del espacio nacional, esta situación cambió abruptamente con la llegada de los contingentes españoles ya que poco después de la conquista acaecida en 1521, el espectro social y de producción se transformó sobremanera. Y es que la información que se tiene a través de diferentes documentos indica que se crearon diversos talleres para la capacitación de los naturales mexicanos tal como lo podemos interpretar en el siguiente fragmento:

Hacia 1530 comenzó la enseñanza de oficios mecánicos y artes para los mozos grandecillos que antes hubieran aprendido bien la doctrina. Es francamente impresionante la variedad de oficios que se enseñaban en establecimientos como el fundado por Pedro de Gante en el recinto de la capilla de San José...

Al poco tiempo empezaron a salir de ese plantel sastres, zapateros, carpinteros, lapidarios, orfebres, canteros, alfareros, teñidores, curtidores, fundidores de campanas, herreros, bordadores, pintores y escultores y otros oficiales y artistas, unos perfeccionados en los oficios tradicionales del país, otros adiestrados en los introducidos recientemente desde Europa.

Fuera de la escuela esperaba a los egresados una gran demanda, de manera que franciscanos, dominicos y agustinos, lo mismo que autoridades seculares, dieron tanta importancia y se ocuparon de impulsar la capacidad profesional de los indígenas, que incluso el virrey estableció un sistema de inspección oficial, concediéndoles título, para honrarlos (Kazuhiro, 1992, pp. 1-28).

Este breve extracto muestra cómo las prácticas y costumbres de un grupo social pueden cambiar a raíz de la participación de agentes extraños, planificados o imprevistos, como en el caso mexicano expuesto, que definitivamente afectan sobremanera el desarrollo futuro de los conglomerados humanos. Pero no sólo las prácticas y costumbres como comportamientos evidentes cambian en el devenir del desarrollo de los grupos humanos o de la persona en el caso individual, mudan, también, las formas de conceptualizar la realidad consecuente y circundante, las creencias que sostienen esas conceptualizaciones o representaciones y, por supuesto, los hechos concretos del grupo y del hombre como sujeto, aquel que está consciente de que puede razonar y actuar sobre su realidad.

En el proceso de conformación social y de integración de grupos como unidades empáticas e identificadas, se organizan, asimismo, individuos que tienen una visión propia y especial de su presencia en dichos conglomerados y que al mismo tiempo nutren al todo con su acontecer privado. Así, el mundo privado y el mundo público se afectan continuamente para lograr desarrollos mutuos; la persona como individuo toma elementos del grupo para ser igual a la vez que diferente de los demás. Igual, en tanto pertenece a una cultura pero diferente en tanto decide por sí mismo en qué quiere parecerse a los demás.

En estas circunstancias, la Orientación Educativa nace, a diferencia de la conquista española caracterizada por su opresión, dominancia y barbarie, como una oportunidad planificada por el Estado para responder a la necesidad de constitución de individuos pensantes para el pleno uso de su libertad en la elección de la mejor oportunidad de realización humana. ¿Posibilidad o utopía? En apartados subsiguientes iremos despejando la senda hacia nuestro acontecer socio-económico y cultural.

1.1 El contexto internacional

Como lo anticipamos en el apartado previo, las necesidades de un pueblo, grupo o, incluso las de una familia en cualquier punto del orbe, son las que determinaron, al menos en una fase temprana de producción, los bienes que deben elaborarse como subsidiarios del bienestar o el orden de su estructura

de organización. Se reconoce en ese marco estructural el carácter activo, reflexivo y hasta auto reflexivo de los integrantes de dicho grupo social o cultural, donde el lenguaje juega un papel preponderante para el desarrollo de las facultades cognitivas y de trabajo.

A pesar de lo anteriormente dicho, Giddens afirma que la reflexividad, aunque se presume que es una capacidad intrínseca de los actores o agentes sociales, lo que normalmente ejercen los sujetos es el ejercicio de una conciencia práctica, aquella conciencia que se hace notar en la descripción de todas las cosas que los actores hacen y sobre las razones de su hacer. Específicamente, menciona que, la conciencia práctica consiste en la alusión de todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de “ser con” en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa (Giddens, 1995, p. 24).

Encontramos, por lo tanto, que el lenguaje descriptivo o las razones que se emiten sobre las acciones que el hombre realiza, no es necesariamente conciencia discursiva o reflexividad, pues ésta tiene que ver con la posibilidad de razonamiento sobre el hacer mismo, los motivos que subyacen a cierta acción o, incluso, a la forma de pensar. En este punto confluye, en primer lugar, la necesidad de explicar algo de nuestro propio comportamiento a partir de los mismos correlatos del medio, pero, en segundo lugar, utilizando el lenguaje como la herramienta cognitiva con la cual las personas en un contexto particular intercambian sus referentes simbólicos que tienen como base de su experiencia, haciendo de la misma, parte constitutiva de las actividades concretas que se conducen en la vida cotidiana.

Esto es, el lenguaje sirve para comunicar, pero forma parte de eso que comunica y es un acto simbólico que pueden entender otras comunidades o grupos sociales distantes, que no obstante, pudiendo no compartir el mismo idioma, cabe la posibilidad de identificarse en cuanto a las intenciones, las motivaciones o las necesidades. De aquí que las sociedades interpreten, describan y comprendan lo que sucede en otras latitudes y se apropien de lo que consideren como importante para su propio aprovechamiento o evolución. No obstante, la apropiación que realiza cada cultura de aquellos elementos que la enriquecen, se lleva a cabo en tiempo y forma y según su propio proceso de desarrollo. Este proceso permite explicar, de manera sucinta, cómo los

agentes humanos logran interpretar los hechos mundiales, económicos y sociales, que acaecidos en un determinado momento, permitieron la aparición de lo que sería la orientación como la conocemos hoy en día, en el terreno nacional y en otras latitudes geográficas.

Por lo anteriormente expuesto, podemos razonar que desde el preámbulo al nacimiento científico de la Orientación Educativa, a lo que pretende responder esta rama del conocimiento es, precisamente, a las demandas y necesidades de seres humanos en el marco de un contexto social y económico, que, por ende, conduce al aprovechamiento de los recursos materiales e intelectuales de las instituciones sociales y de manera específica, de y en los diferentes contextos escolarizados.

Aunque en la actualidad la presencia de la orientación es casi exclusiva del contexto educativo, su condición formal inicial fue para servir a los grupos en condiciones y edad de trabajar y producir. Esto se bosqueja así desde su marco histórico, pues fue en la Francia de las dos últimas décadas del siglo XVIII durante el reinado de Luis XVI, que el pueblo se inconformó al límite por el alza continua a los impuestos, las injusticias y los privilegios de la nobleza. Estos últimos, gozaban de la posesión de enormes extensiones de tierras y, obviamente, de las mejores oportunidades de vida provocando con tal hecho, la inconformidad no sólo del pueblo sino de los burgueses y de intelectuales liberales que buscaron la forma de derrocar al mal gobierno.

De esta manera, ya unificadas las fuerzas insurrectas, se inició el movimiento revolucionario francés de índole política y social que llegó a su punto culminante con la toma de La Bastilla, símbolo del absolutismo real y que significó el derrumbe de la monarquía propagando, con sus logros, sus efectos a toda Francia con asaltos a castillos y la quema de los registros con los documentos de los derechos señoriales de sus propietarios, con la intención de lograr mayor equidad. Así, la Asamblea Nacional concreta las peticiones populares con la Primera Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano el 26 de agosto de 1789, al mismo tiempo que se abría en el horizonte mundial la era contemporánea.

En todos estos acontecimientos, la verdadera razón de la búsqueda de cambios por el pueblo francés, este fenómeno de protesta, de levantamiento de fuerzas, fue el reflejo del mayor conjunto de transformaciones y empuje

socioeconómico, tecnológico y cultural que venían gestándose en el Reino Unido desde la segunda mitad del siglo XVIII: la Revolución Industrial. Ésta, en su esencia, más que lucha social (aunque muy implicada, pues: *la population augmentait beaucoup, avec une proportion sans doute croissante d'enfants et de jeunes gens*¹⁶), conllevaba un proceso de evolución y consolidación económica que transitaba de una economía agrícola tradicional o de sentido común, hasta otra caracterizada por procesos de producción mecanizados que tenían como desenlace la producción de bienes a gran escala, gracias al desarrollo tecnológico que por ende impactaría, finalmente, las actividades comunes de la vida del hombre mismo, a sus formas de producción y de organización personal y privado hasta su economía particular.

Este muestreo histórico nos permite observar y comprender, cómo los eventos o fenómenos coexistentes se impactan mutuamente para producir cambios sustanciales en sus referentes mediatos e inmediatos cuyos correlatos acaban por transformar las formas de interacción, de comunicación y de producción sociales (como efecto de la determinante económica). En sí, deviene un nuevo orden social –y por supuesto, comercial-, tal como nos lo mostró la revolución francesa. En el ciudadano común existen también transformaciones, él se obliga a resolver de otra manera su vida cotidiana, implementa cambios en sus rutinas, prácticas y quehaceres habituales, reformula o adquiere nuevos valores; en fin, modifica su forma de interiorizar sus experiencias y/o las ideas que sostienen sus acciones.

Ágnes Heller, la filósofa húngara, sostendría que este tipo de acontecimientos son oportunidades para el hombre de acercarse a la autoconciencia, pensar y cambiar a partir de eventos exteriores, fenómeno que hace denotar una conciencia del yo mediada por la conciencia de la especie, un movimiento de las ideas del sujeto mismo, enriquecida por el análisis de los acontecimientos sociales que ocurren en el mundo. En este acto, por tanto, participa no sólo la meditación (como mediación) sobre las necesidades propias e identitarias, sino más bien las necesidades que corresponden mejor a

¹⁶ Agrega el autor: *de plus sa répartition changeait avec l'essor des agglomérations nouvelles; les plus fortes densités ne se trouvaient plus dans le Sud ni à l'Est mais dans les régions du Nord et des Midlands*. T. S. Ashton: *La Révolutions industrielle*. París, Plon, 1955. p. 2

la jerarquía de valores que ha elegido a partir de las objetivaciones propias de la especie y del sistema de exigencias sociales (Heller, 1998, p. 14).

En el fondo, lo que detallan las experiencias de este tipo es que sirven para reafirmar el sentido del sujeto, aquel que se permite la oportunidad y evidencia para la reflexión como el acto de razonar sobre nuestras acciones, que en la propuesta de Giddens es análoga de la conciencia discursiva, un pensamiento de fondo, de profundidad, de procesos complejos de pensamiento (definidos por el análisis, la síntesis, la comparación, la conceptualización, etc.). En esta misma dirección, Edgar Morin sostiene, igualmente, que en la noción de sujeto radica el juicio, la libertad, la voluntad y la moral, condiciones que hacen único al hombre dentro del conglomerado social.

Esta cualidad del hombre reconocida también como subjetividad, expresión del sujeto respecto de la otredad, se nutre de una forma de dialéctica en donde para ser autónomo es necesario extraer información del mundo exterior tanto de lo biológico propiamente hablando, como de lo meteorológico, lo sociológico y lo cultural con el fin de poder organizar el propio comportamiento en el marco de la constitución humana. En una gran avanzada Morin se propugna por una definición biológica de sujeto, pero no en el sentido disciplinar sino etimológico-filosófico, esto es, desmembrando el prefijo (bio) del concepto base (lógica) para obtener en el hombre un raciocinio exacto o razón del hombre como ser vivo (Morin, 1994a, p. 69).

Esta proposición del sujeto de Morin, es la reiteración del sujeto poseedor de una conciencia discursiva de la que habla Giddens y que, finalmente, subraya el hecho de que los individuos, de una manera o de otra, piensan su realidad, reflexionan sobre sus acciones y se organizan a partir de su experiencia con el mundo exterior. A partir de esa selección e interiorización que se realiza desde el mundo objetivo, el sujeto se hace único porque él decide o elige qué elementos de la realidad son importantes o significativos para su propio acontecer, con cuáles características se identifica o acepta como propios, detalles que lo aunarán a otros niños, jóvenes o adultos con quienes conformará nuevas fuerzas sociales.

Retomando la idea nuclear, lo que se ha pretendido expresar, es que los dos acontecimientos históricos del viejo continente, bosquejados, dieron lugar a cambios en los diferentes espectros de la estructura de producción económica

y cultural, y sus correlativas relaciones humanas a nivel mundial, ya que la Revolución industrial demostró la posibilidad no sólo de mejorar las formas de producción, sino también el aumento de bienes y servicios en circulación y la evolución de la ciencia y la tecnología.

Y aunque la formalización de las características de las nuevas ofertas de mercado de bienes y servicios se estructura desde la Revolución francesa teniendo como telón de fondo las transformaciones de Gran Bretaña, hemos señalado oportunamente que la expansión de formas alternativas de intercambio comercial, amén de la dominación humana correspondiente, dio inicio, al menos en la geografía nacional, con la Conquista de México. Esto es, efectivamente se abre la oportunidad de nuevas opciones de prácticas laborales y hasta de profesiones, pero todo en el marco de una explotación y dominación evidente del cual sólo lograríamos sacudirnos con las grandes luchas libertarias de 1810 y 1920 (si acaso se pudiese considerar que el dominio ha sido erradicado o, quizá, solamente ha cambiado de medios y protagonistas).

Mas continuando con nuestra línea de ideas, encontramos que los franceses concretan sus transformaciones logradas mediante su revolución con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano¹⁷ que en uno de sus fragmentos leemos lo siguiente:

La naturaleza ha hecho a los hombres libres e iguales, las diferencias necesarias para la ordenación de la sociedad sólo han sido establecidas por razones de utilidad pública. Todo hombre viene al mundo con derechos inalienables e inviolables. Tales son la libertad de pensamiento, el cuidado de su honor y de su vida, el derecho de propiedad, la libertad de disponer de su persona, de su trabajo y de su aptitud; la manifestación de su pensamiento por todos los medios posibles, la tendencia al bienestar y la resistencia a la opresión.

El ejercicio de los derechos naturales no tiene más límites que los que aseguren los derechos de los demás miembros de la sociedad al goce de los mismos beneficios.

Con este legado, queda establecido el reconocimiento del hombre como un ser libre de aplicar sus aptitudes para el trabajo, por una búsqueda de bienestar

¹⁷ Extracto del texto “Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789. Christine Fauré. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

personal o familiar, en el marco de sus oportunidades de mercado y sociales. De esta misma legislación logran extractarse las bases de la libre elección de las actividades y profesiones existentes por parte de los individuos, para la cual se definieron cuatro directrices:

1. Una fuente de orientación;
2. Profesiones existentes para elegir, por lo menos en su medio;
3. Condiciones bajo las que se desarrolla la profesión o profesiones en elección y
4. El desconocimiento de las aptitudes necesarias para el desarrollo adecuado de una profesión.

Lo que encontramos como sustrato de estos principios, es el proyecto de que todos los ciudadanos del país gozaran de los mismos derechos y oportunidades a cargos y empleos públicos según su capacidad e interés, dando lugar por lo tanto a que las grandes mayorías sociales –los ciudadanos que surgían en la época- pudieran elegir libremente una ocupación o alguna profesión del espectro de mercado, situación que llevaría implícita la posibilidad de mejores condiciones de vida o de ascenso social (Serrano y Esteban, 2005).

Desde las bases históricas señaladas, la emergencia de nuevas maneras de concebir la vida y con el auge del capitalismo, las oportunidades profesionales y ocupacionales se multiplicaron, los servicios se diversificaron y las estructuras laborales se hicieron más complejas haciendo imprescindible el surgimiento de un conjunto formal de información, conocimientos y contenidos que permitieran a los individuos acceder a posiciones dentro de las industrias o empresas a partir de la demostración y reconocimiento de sus capacidades y características individuales de formación o preparación.

Es así que lo que se configura, como efecto lógico, durante todo el siglo XIX¹⁸ es un auge extraordinario en el desarrollo de la psicología y por ende de instrumentos (psicométricos) que tenían precisamente la consigna de medir rasgos y características de la persona con el fin de ubicarla en el puesto donde mejor pudiera desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales. Recuperamos en este sentido, la razón por la cual aún en la actualidad, Orientación Educativa

¹⁸ Se sugiere dar lectura al recorrido histórico sobre el desarrollo de instrumentos psicológicos en el texto *Orientación Vocacional* de Serrano y Esteban, 2005, UAEM. En particular el subtema “Siglo XIX: la orientación vocacional y la psicometría”, pp. 22-25.

esté tan ligada a lo vocacional, aunque desde su definición científica apenas iniciado el siglo XX, en Estados Unidos de Norteamérica, ya se dejaba entrever la importancia de la salud mental, el desarrollo de las habilidades de estudio y el sentido de la búsqueda de la construcción profesional, como veremos más adelante (Tyler, 1986).

Francia continúa capitalizando su experiencia y preconiza los avances en la medición de la inteligencia de los individuos, principalmente de los niños, con los trabajos de Binet-Simon publicados en 1906; para entonces, Estados Unidos de Norteamérica avanza también con las investigaciones de Terman, L. M. en 1916, teniendo como base los trabajos de los estudiosos galos. Puesto que el tiempo avanza y la historia se escribe, estas intenciones de acercamiento al reconocimiento del sujeto se suscitan en el marco de la Primera Guerra (iniciada el 28 de julio de 1914) por la definición de potencias económicas y políticas que en el terreno humano tiene como resultante impulsar la fuerza psicológica por el hecho de necesitar instrumentos que midieran la inteligencia de muchos miles de soldados con la finalidad de asignarles en el frente de lucha el trabajo o actividad que mejor les correspondiera de acuerdo a su capacidad general. La resultante de tal turbulencia social y científica concreta un gran acervo psicológico (lo científico, como conocimiento de la mente) que se agrega a la aptitud natural del hombre para enriquecer sus posibilidades vocacionales.

En medio de todos estos acontecimientos, cabe preguntar de manera específica, ¿qué sucede con la orientación? En el contexto internacional y paralelo a la publicación de los trabajos de Binet-Simon, y en el marco de sismas sociales, económicos, tecnológicos y avances psicológicos se bosquejan en Estados Unidos de Norteamérica dos acciones casi simultáneas y complementarias, que impulsan el sentido de la Orientación Vocacional: la primera, la acción de Frank Parsons¹⁹ al fundar la “Oficina de Orientación Vocacional” en el año 1905, cuyo fin era precisamente informar, ayudar y guiar a los individuos hacia una elección fundada en el reconocimiento de su capacidad personal, y la segunda que acontece en 1908, cuando Clifford Beers

¹⁹ La acción visionaria de Frank Parsons se concreta con la publicación de su magna obra “*Choosing a vocation*” en 1909, poco después de su muerte. Página: http://en.wikipwdia.org/wiki/Frank_Parsons, consultada el 22 de julio de 2008.

publica su libro *La mente que se encontró a sí misma*, en la cual se pone gran énfasis en la necesidad de considerar y estudiar los problemas emocionales y conflictos internos que se derivaban de las condiciones ambientales o de situaciones de interrelación humana (Tyler, 1986).

A partir de estas dos posturas científicas enfatizamos lo siguiente: una sociedad en continuo crecimiento económico-industrial, y por ende social, necesita de un profesional capacitado, que posea un cuerpo de conocimientos claros y precisos sobre diferentes ocupaciones y profesiones en el marco de su realidad social y que ostente la técnica pertinente para acercar esos contenidos a los adolescentes interesados para que puedan realizar las elecciones más acertadas a juicio personal. Se trata de que las generaciones jóvenes estén bien informadas sobre las características más importantes de las carreras a elegir o los diversos empleos que existen en su comunidad y de sus propias aptitudes y limitaciones en el momento de tomar su decisión. Se pone en práctica un principio democrático en tanto existe la apertura de oportunidades para todos los ciudadanos interesados, pues cada individuo tiene el derecho de ocupar el puesto para el que se sienta mejor capacitado; aún más, que se procuren las condiciones para su seguridad física y salud mental.

Existe en lo anterior una separación o intento de ruptura de cualquier postura mecanicista: “el mejor hombre para el mejor puesto”, en tanto está vigente el interés de promover o mantener el bienestar emocional de los sujetos en los diferentes trabajos o contextos laborales. Es claro, no basta con que la persona busque trabajo, lo encuentre, lo realice y exista un profesional que le procure dicho acervo y funja como facilitador, sino que es de primordial base humana, que el trabajo le permita al individuo recrear su capacidad intelectual, su creatividad y gozar de un sentimiento de bienestar y seguridad como lo anticiparan los Primeros Derechos del Hombre: “... *la tendencia al bienestar y la resistencia a la opresión*”, ¿existe una consecución de dichos principios?

Una respuesta contundente obliga, sin lugar a dudas, al reconocimiento de las circunstancias complejas de la conformación y estructuración de las diferentes sociedades que adoptan una forma de orientación para su población interesada o demandante. No obstante, es posible que así sea aunque con algunas variantes, pues los países que han adoptado los principios de la orientación como un proceso universal, en tanto implica una relación entre

seres humanos para que coadyuven al crecimiento y desarrollo de sus adolescentes y ciudadanos en el seno de sus contextos y circunstancias de evolución social y productiva como Argentina, Reino Unido, Canadá, Brasil, Venezuela, Estados Unidos y, por supuesto, México, han mostrado grandes y positivos resultados en ese campo.

Para comprobar el pleno reconocimiento de la evolución y rumbo asumido por este subcampo de la educación en el terreno nacional, será necesario acercarnos a la historia mexicana y realizar los vínculos pertinentes con los acontecimientos mundiales que le dieron origen y que permitieron su progresión en los espacios educativos.

1.2 Circunstancia Nacional

Con el fin de lograr una aproximación a la realidad de la Orientación Educativa en el momento presente, es necesario considerar grosso modo, el desarrollo de nuestra sociedad en el contexto internacional en la trama de los movimientos mundiales bosquejados con anterioridad. Esto se decide así, por el hecho de marcar un momento histórico definido por la formalización del objeto de estudio, pues como lo hemos expuesto con anterioridad, mucho antes del movimiento revolucionario francés ya se configuraba la propensión del viejo continente para la extensión de sus intereses hacia nuevas fronteras con la dominación de Cuba, Haití, México, etc.

De hecho, el avasallamiento español, esa necesidad de extender sus dominios con intenciones de explotación mercantilista capitalista sobre Latinoamérica u otro reino posible (en efecto, pues Colón pensó que había llegado a las Indias), fue definitivamente la resultante de otras presiones que sobre España ejercían sus acreedores alemanes, holandeses o franceses aunque nada justifica el derramamiento de sangre que acaeció a tal experiencia²⁰. Esta historia de opresión de 300 años en México (periodo colonial), se superpone sobre la sangre de los nativos poniendo en el plano territorial al gobierno ibérico con el cual el dominio del Tlatoani, sacerdotes y

²⁰ La reseña maestra de tal acontecimiento puede encontrarse completa en *“Las venas abiertas de América Latina”*, Eduardo Galeano, México, Siglo veintiuno editores, 1977.

guerreros pasa al control de Virreyes, gobernadores y capitanes con el grueso de la población al margen de decisiones y privilegios.

Por lo tanto y en gran avanzada, la cuestión es, ¿qué pasa en México al transcurrir el tiempo, alrededor de 1800?²¹ En lo inmediato, se gesta el movimiento de independencia cuya irrupción tuvo lugar en 1810 y que es de conocimiento público que tuvo como causas internas la gran desigualdad social, criollos desplazados por peninsulares, mestizos ignorados en sus derechos e indígenas abandonados por las leyes existentes; por otra parte, los españoles habían heredado a los naturales del país altos impuestos y monopolios que impedían el libre comercio con otros países.

Como causas externas, en orden cronológico, encontramos el impacto de la Revolución Industrial (Inglaterra) que impuso un sistema maquinista de producción sobre el artesanal creando una forma agresiva de competencia por los mercados a fin de abastecerse de materias primas, la Independencia de los Estados Unidos (1776) con principios democráticos y populares y, por último, la Revolución Francesa cuya repercusión más fuerte fue la promulgación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano sostenidos frente al Estado e inalienables al hombre, de donde, previamente señalado, se extrajeron los principios fundamentales para la Orientación Vocacional, pero mucho más que eso, principalmente, despertaron las conciencias y los deseos de cambio social de un buen número de mexicanos informados que participaron en la lucha libertaria liderada por el cura Miguel Hidalgo y Costilla.

El siglo 1800-1900 se complementa con luchas internas, invasiones extranjeras (USA, 1846; Francia, 1862) y logros sustanciales como la separación Iglesia-Estado (por lo menos de manera formal, porque en la práctica podemos ver hasta el día de hoy otra realidad) y ya inscrito el siglo XX, José Vasconcelos funda, bajo el gobierno de Álvaro Obregón, la Universidad Nacional de México, precursora de la actual Universidad Nacional Autónoma de México (con antecedentes desde 1553) y el Instituto Politécnico Nacional, en 1936, cuyo interés era fomentar las carreras técnicas sin menoscabo de las

²¹ Los datos que se presentan son sólo una muestra representativa del total de factores que dan lugar a los movimientos de transformación social y que además dan forma a la circunstancia para el surgimiento y consolidación de la Orientación Educativa como la deseamos caracterizar en este estudio. Para mayor información, el lector puede remitirse al texto: *Historia del México contemporáneo* de José Manuel Lozano Fuentes y Amalia López Reyes, México: Editorial Continental, 1974.

ciencias sociales ni las humanidades, pues durante el gobierno de Lázaro Cárdenas surgieron nuevas instituciones enfocadas a la investigación sociocultural y humanista como son el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Colegio de México con las cuales se promovieron las carreras de antropología, historia económica y lingüística, entre otras (ver Medina, A.: En las cuatro esquinas, en el centro; 2000).

Dos momentos son clave para la educación, marco de lectura de esta investigación, en este proceso de narrativa histórica: el año de 1857 y el de 1917. En 1857, se promulga, en medio de luchas intestinas, la Constitución durante el gobierno de Ignacio Comonfort que da marco a la libertad de expresión, de conciencia, abolición de la esclavitud (al menos por otra forma de dependencia), erradicación de toda forma de castigo cruel o inusual, libertad de enseñanza y separación de la misma de los efectos de la iglesia, lineamientos principales para la Constitución de 1917 que aún rigen los destinos de los ciudadanos del México moderno o de capitalismo pleno.

La concreción de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917²², se debió al proyecto del entonces presidente Venustiano Carranza para elevar a la categoría de preceptos constitucionales las reformas políticas, sociales y económicas dictadas por los ideólogos del constitucionalismo durante la etapa de la lucha armada (Delgado, 2003). De todo el corpus constitucional, son cuatro artículos los que inciden directamente en los derechos del hombre por la educación y la libertad de acción, básicos para la definición del ciudadano que propugna por coadyuvar en su formación la orientación dentro de las instituciones en tanto, educar (orientar) y elegir de la gama de posibilidades ocupacionales o laborales, dichos artículos señalan:

Artículo 3º. (Título Primero, Capítulo 1: De las garantías individuales): En los Estados Unidos Mexicanos... todo individuo tiene derecho a recibir la educación que imparte el Estado gratuitamente. El Estado –Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación que imparta el Estado tenderá a *desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.* En tanto *libertad de creencias*, la educación será laica (l) basada en los resultados del progreso

²² De la última actualización hasta el 31 de agosto de 2006, en la que se informa: Decreto por el que se declaran reformados los artículos 26 y 73 fracción XXIX-D de la Constitución.

científico, *luchando contra* la ignorancia y sus efectos, *las servidumbres*, los fanatismos y *los prejuicios* (II)²³. *Buscará la democracia*, más allá de la estructura jurídica y régimen político, en tanto un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (de esto último, su continuidad y acrecentamiento).

Artículo 5º. (Título Primero, Capítulo 1: de las garantías individuales): a ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos; esto es, que no ofenda los derechos de la sociedad.

Artículo 22º. (Título Primero, Capítulo 1: de las garantías individuales): *Quedan prohibidas* las penas de mutilación, y de *infamia*, la marca, los azotes, los palos, *el tormento de cualquier especie*, la multa excesiva, la confiscación de bienes y cualesquiera otras penas inusitadas y trascendentales.

Artículo 123º. (Título Sexto: Del trabajo y de la previsión social): toda persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; al efecto, *se promoverán la creación de empleos* y la organización social para el trabajo, conforme a la ley.

Estos principios expresados y pertinentes en su momento, sostienen el espíritu de la educación en tanto se compromete a una enseñanza gratuita para todos los ciudadanos mexicanos, cuya intención final en la inserción de la persona en el medio productivo, en el trabajo que elija a su libre albedrío y sin condicionamiento alguno. Así, los mismos artículos están implícitos en las bases que norman la actividad de la orientación en las diferentes instancias en las que se ejerce dicha función y así es como se reconoce en la condición del Estado de México.

Por tanto la función orientadora busca (o tendría que) promover en los educandos la toma de decisiones mediante diferentes técnicas didácticas a los adolescentes inscritos en la institución, para acercarse, conocer, distinguir diferencias y decidir en el marco de su libertad y sus creencias por la carrera que desee estudiar o la labor que desee llevar a cabo. En dichos principios, se anticipa el respeto a las diferentes personalidades, a la religión que se profesa y, por supuesto, no existe distinción de sexo.

No obstante, bajo la premisa de continuar en la línea de trabajo esbozado, intentaremos recuperar el sentido histórico propuesto. De esta manera se

²³ Se refiere a los diferentes apartados de cada uno de los artículos desde donde se extractan los textos esenciales para esta investigación.

acepta que México, como se ha tratado de demostrar, vivió los vaivenes de los movimientos económicos y sociales del mundo en lo que se conoce como el efecto de sistemas de extendida distancia espacio-temporal (Giddens, 1995). Es así que, desde la experiencia de La Conquista, pasando por el Movimiento de Independencia hasta la Revolución Mexicana, el país ha tratado de nivelar sus fuerzas productivas materiales e intelectuales, siempre con desventaja, siguiendo modelos extranjeros que dictan los lineamientos económicos, la infraestructura, la estructura organizacional, insumos, productos de consumo e inclusive, la formación académica de los futuros trabajadores de la base socioeconómica nacional: estudiar para trabajar, trabajar para producir según las necesidades y directivas específicas de las grandes empresas.

Siguiendo dichos lineamientos evidentemente de corte racionalizador e instrumental, llega a nuestro país la orientación con el legado de nuestros vecinos del norte con un sello estrictamente vocacional que, no obstante, se enriquece en 1952 con la instauración de la primera “Oficina de Orientación Educativa y Vocacional” dependiente de la Secretaría de Educación Pública, dirigida por el entonces ya eminente Maestro Luis Herrera Montes quien definió dicha función 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 tiempo que adquirir un mejor conocimiento de sí mismo” (Nava, 1993, p. 51).

Encontramos desde esta inaugural definición, que la Orientación Educativa ha sido definida y caracterizada con un doble significado. Nótese, inicialmente, la referencia a: “*fase del proceso educativo*” con la cual se pretende mediante actividades y experiencias académicas resolver las problemáticas escolares del alumno; enseguida, como un segundo objetivo, encontramos que el alumno debe: “*adquirir un mejor conocimiento de sí mismo*”, mejorando su forma de pensar. Se plantea con esta premisa, la diferencia entre asimilar conceptos y reconocerse como persona única, sujeto de apropiaciones particulares que son el resultado de un proceso de subjetivación. Se acepta que el adolescente, por lo tanto, es alguien que aprenderá conceptos o contenidos curriculares, pero que también piensa y que aprende de cierta manera, que se forma en función de los referentes culturales que posee y trae al espacio escolar desde su estructura familiar o grupo inmediato.

El mismo iniciador de la Orientación Educativa en México subrayó en su momento que la orientación tendría que ser integral en tanto que aborda al individuo con toda su personalidad y con todos los problemas y las situaciones que la constituyen; se busca que, en el caso del alumno, pueda adaptarse o desarrollarse integralmente abarcando los aspectos, físico, intelectual, emocional y social, pero, sin duda, hasta donde le permitan sus potencialidades personales. Sobre esto, ¿cómo definir su potencialidad? El pionero de la orientación nacional responde puntualmente al agregar que los orientadores tendrían que investigar las características importantes y significativas del ambiente familiar y social del alumno, su composición, las condiciones materiales y culturales y el tipo de relaciones y costumbres con el fin de conducir un trabajo óptimo profesional (Herrera Montes, 1976).

El reconocimiento de que el adolescente es un ser integral, se logra con la asimilación plena de las ideas de Frank Parsons y Clifford Beer, quienes con sendas obras desde Norteamérica habían heredado a la orientación sus normas rectoras (Tyler, 1986):

1. El objetivo fundamental de la orientación en la concepción de Frank Parsons, era facilitar que las personas realizaran elecciones y decisiones prudentes.
2. Complementariamente, en función de la visión humanista de Clifford Beer, lo importante era promover la adaptación o buscar la salud mental del trabajador (o del estudiante).

Evidentemente, cabe la prudencia personal y profesional del orientador u orientadora educativa para decidir durante su práctica el objetivo o necesidad que se considere de mayor importancia y/o urgencia. Sobre esta disyuntiva cotidiana puede abundarse señalando que los actores de la orientación durante el desempeño de sus labores se enfrentan habitualmente a situaciones de desarrollo escolar del alumno como son su aprovechamiento, la reprobación, el bajo rendimiento, la falta de interés y los hábitos deficientes de estudio.

Por otra parte, también tienen la función de atender situaciones diversas de adaptación social y escolar y finalmente, como intención final, la sensibilización para la elección de carrera. Un perfil laboral que no se vislumbra fácil de delimitar en tanto la época actual nos enfrenta a cambios dramáticos

provocados por la fuerza globalizadora, y las necesidades de trabajo de ambos padres que tiene como efecto, la ausencia cada vez mayor de adultos responsables que participen en el seguimiento de las condiciones de educación de sus hijos en los diferentes momentos y espacios áulicos.

La situación social y económica imperante demanda de la mujer una presencia más activa en el sistema de producción de bienes lo cual ocasiona la aparición de nuevas dinámicas al interior de la familia, nuevas expectativas y por supuesto nuevas formas de interacción. Este no es un fenómeno distante de la realidad que se vive en orientación, pues el profesional se ve en la necesidad y condición urgente de ejercer mejor sus habilidades, sus conocimientos y hasta su proceder afectivo con el fin de lograr una mejor comunicación cuya consecuencia sea un mayor acercamiento para con sus estudiantes, quienes estarán en la posibilidad de lograr mejores desarrollos y la evolución cognitiva necesaria que les permita pensar sobre su realidad, analizarla comprenderla y enfrentarla.

Autores como Mora (1994) y Primero Rivas (2001)²⁴, incluso, llegan a sostener que la práctica de la Orientación Educativa tiene que considerarse como sinónimo de toma de conciencia ya que en esta postura, primordialmente, se busca que el estudiante aprenda a saber dónde está, adónde va y con qué medios enfrenta su situación escolar, social y hasta familiar. Bajo esta consideración, el adolescente o el estudiante tendrían que identificar o reconocer sus rasgos personales, sus aptitudes e intereses con los cuales enfrentará los problemas y oportunidades de la vida en su contexto social y cultural. Estos mismos autores señalan, de la misma forma, que aunque esta profesión surge de la lógica de la industrialización y luchas igualitarias (recordemos: Revolución Industrial y Revolución Francesa, como ejemplos), actualmente debe reconocerse el imperio del capitalismo (que ha refinado sus formas de presentación) y un proceso firme de consolidación de la democracia, fenómenos que demandan desarrollar a través de la orientación, como instrumento de reflexión, en cualquiera de los niveles donde se le

²⁴ En su artículo: “La Orientación Educativa desde la Pedagogía de lo Cotidiano” en *Memoria del 4º. Congreso Nacional de Orientación Educativa*; AMPO-UNAM, 2001, pp. 339-344, Primero Rivas insiste en que si los orientadores educativos desean integrar un campo en la cultura nacional, tendrán que respetar los parámetros de la racionalidad occidental; esto es, las normas de constitución de un espacio profesional serio, integrado, productivo, reconocido y de pleno respeto a su origen histórico.

conduce, una visión práctica, sensible, intelectual y de conciencia social que recuperen el significado humano de la educación, a pesar del promovido sentido individualista y la acumulación de bienes, valores definitorios de una economía de consumo.

Bajo este precepto, en el momento actual, la Orientación Educativa ha sentado sus bases prácticas y profesionales principalmente en las escuelas secundarias, preparatorias y en algunas instituciones de educación superior públicas coadyuvando en el logro de la calidad educativa a través de su actividad individual y colaborativa docente-orientador, contando algunas de dichas instituciones con sus propios departamentos y direcciones de servicio de orientación como es el caso de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (UNAM), el Departamento de Orientación Juvenil (IPN) y en otros espacios en el interior del país como lo son los Estados de Baja California, Morelos, Yucatán, San Luis Potosí y el Estado de México²⁵, punto geográfico que atrae nuestra atención para el presente estudio con bachilleres adolescentes de una preparatoria oficial.

1.3 El caso Estado de México

El Estado de México es una entidad federativa central, pujante, dinámica, de un enorme colorido y riqueza ecológica y gran diversidad cultural. Con un número de 14 435 284²⁶ habitantes repartidos en 125 municipios, es al día de hoy la entidad más poblada de la República mexicana y colinda en sus cuatro puntos cardinales con importantes estados del interior como son Hidalgo y Querétaro al norte, Tlaxcala y Puebla al este, Michoacán al oeste, Morelos y Guerrero al sur, y por su particular forma de herradura, colinda al centro con el Distrito Federal.

Esta pertinencia geográfica le permite tener gran movilidad de población, desarrollo económico y acceso a importantes acervos de conocimiento pero al mismo tiempo, vivir las problemáticas de las grandes metrópolis, de tal manera que sus municipios conurbados como son Atizapán, Cuautitlán, Chalco,

²⁵ Fuente: Memoria del 7º. Congreso Nacional de Orientación Educativa, 2007. Celebrado en la Ciudad de México los días 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2007.

²⁶ Página del Estado de México: www.edomexico.gob.mx, 12 de abril del 2008.

Ecatepec, Ixtapaluca, Naucalpan, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla y Tecámac, principalmente, resienten los efectos de la nueva organización familiar en el cual ambos padres tienen la necesidad de trabajar reduciendo el tiempo para la atención de los hijos situación que, coadyuvada por los medios de publicidad, provoca el surgimiento y sedimentación de nuevos patrones de comportamiento como lo son: vestimentas extravagantes, formación de grupos de alternativa cultural, embarazos inesperados, parejas homo, tatuajes y perforaciones, etcétera.

En esta densa y compleja urdimbre de significados o enmarañamiento de acciones, de interacciones y retroacciones, en palabras de Edgar Morin (1994b)²⁷ y rescatando aportaciones de Ornelas Tavarez (2000; 2005), los orientadores y orientadoras educativas del Bachillerato Propedéutico Estatal (y sus homólogos de la Dirección General de Educación Media Superior) se esfuerzan por lograr con los y las adolescentes (en un vínculo docencia-orientación), a pesar de sus diferentes características, una conformación académica sólida, fundamentada en la construcción del conocimiento como condición necesaria para la adquisición del saber científico, técnico y humanístico; construcción que por otra parte, demanda la participación activa del estudiante para entender y participar en la transformación de su realidad.

Para lograr esta condición material, el orientador educativo es considerado desde el Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE), por un lado, como un educador especializado que ofrece un servicio académico de apoyo directo al desarrollo de las competencias, habilidades y valores del estudiante, y por otro, como un asesor importante en la elección vocacional y profesional y proyecto de vida de los bachilleres (Gobierno del Estado de México, 1995).

De esta manera, en el DOROE²⁸, se propone un modelo y una serie de principios alternativos de Orientación Educativa desde donde podría definirse dicha función como la actividad profesional cuya responsabilidad es:

²⁷ Inmerso en el paradigma de la complejidad, Edgar Morín sostiene que nada está realmente aislado en el universo y que todo está relacionado, por lo cual los fenómenos plantean una forma de polo empírico y un polo lógico y que la complejidad aparece, precisamente, cuando hay dificultades empíricas por un lado y lógicas por otro, pero sobre todo, en la urgencia de definirlos. "Epistemología de la complejidad", en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Friedman, S. D. (Coord). Buenos Aires, Paidós, 1994, pp. 441-446.

²⁸ A partir de aquí en adelante se hará la referencia siempre con estas siglas que son representativas del documento mencionado: Documento Rector de Orientación Educativa.

“Facilitar y estimular la participación creativa y el aprendizaje significativo, ya que el alumno debe ser sujeto activo en la gestación de un conocimiento crítico e independiente, que le permita valorar o establecer juicios fundamentados de su ser y hacer, en el marco de la realidad social” (pp. 16-17)

Sin embargo y quizá, eventualmente, por necesidades particulares de las diferentes escuelas y comunidades, es todavía frecuente observar al actor de la orientación alejado de sus funciones primarias como tendrían que ser la atención del avance escolar, la formación en valores, el desarrollo de las habilidades intelectuales del alumno o, incluso, atendiendo a padres de familia para enterarlos de la situación escolar de sus hijos.

En cambio, es común encontrarlos realizando acciones de vigilancia y tareas administrativas que dan lugar a que se diluya la importancia de las funciones propias y específicas de su rol. Tal panorama da la impresión, a veces, a la mirada de ajenos, de que los orientadores y orientadoras prefirieran realizar labores totalmente ajenas a su postulado que tendrían que ser, esencialmente, orientación y apoyo a los estudiantes en su vida académica e incluso emocional, para dedicarse a regresar a los salones –a veces bajo presión- a los alumnos que se salen de clase, llenar justificantes por las ausencias a clase y organizar campañas de aseo, aún cuando estas últimas podrían tener que ver con salud ambiental o formación de valores –trabajo colaborativo, ecología, etc.- (Díaz, 2002).

A pesar de estas imágenes negativas, también es una realidad que, cada vez, existe un mayor número de orientadores ocupados en profesionalizar su labor, de lograr una mejor comunicación con sus alumnos-alumnas, de trabajar en función de estrategias planificadas que permitan un proceso más gratificante para ellos mismos y los alumnos quienes a la larga se identificarían mejor con dicha función. Este avance ha podido comprobarse en los hechos, pues como se señalara en un estudio previo del autor²⁹, los estudiantes de preparatoria (y de otros niveles) son capaces de reconocer la importancia de esta función que se esfuerza cada día por concretar metas y logros en circunstancias de difícil interpretación y adjudicación de actividades muy heterogéneas y, tal vez, por

²⁹ Se refiere al estudio realizado sobre expectativas y perspectivas de estudiantes preparatorianos del Estado de México para la tesis de maestría en “Orientación Educativa y Asesoría Profesional”, Escuela Normal Superior del Estado de México, 2005.

lo mismo, demandan a los orientadores mejores y creativos procesos durante las actividades en el salón de clases.

En realidad, en tanto forma parte del currículum educativo institucionalizado, este servicio-docencia por definición, además de atender a los adolescentes en sus variadas necesidades y demandas de manera individual, desarrolla una práctica áulica con el grupo, escenario en el que desarrolla diferentes dinámicas, temas específicos o información general acerca de los procesos administrativos escolares.

El orientador u orientadora, desde ambas situaciones, juegan así, un papel muy importante en el desarrollo psicológico, pedagógico y vital del adolescente, ya que las actividades se planean para procurar la reafirmación de habilidades sociales y competencias intelectuales personales para hacer frente a las demandas académicas específicas y las de su colectivo mediato e inmediato; en particular, al sistema de producción imperante, sea éste de bienes, servicios o de producción científica. Para este efecto, el también conocido como docente orientador, coadyuva a su perfil y quehacer profesional con la base normativa del Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales (y sus análogas)³⁰ que aplica en su caso particular, principalmente, conforme los artículos expresados en la tabla 1.

Título	Artículo
Primero. Capítulo 1. Del objeto y la naturaleza.	6. Formación integral del alumno. 8. Fortalecimiento de los valores.
Tercero. Capítulo IV. Del docente Orientador Educativo.	42. El orientador como eje sobre el cual giran las relaciones de alumnos, docentes horas clase, padres de familia y directivos. Buscará el máximo aprovechamiento del educando para coadyuvar en su desarrollo personal, escolar, social y profesional. 43. Funciones del Orientador Educativo: I. Presentar planeación, organización y control del servicio, II. Atender conforme Art. 42, los problemas inherentes a la formación de los alumnos, III. Observar y ejercer acciones encaminadas a elevar y consolidar la vida académica, IV. Desarrollar trabajo de investigación, V. Participar en las actividades de promoción y proceso único de selección e inscripción de alumnos,

³⁰ Los detalles específicos pueden analizarse con la lectura del *Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales* (y sus análogas), publicado por el Gobierno del Estado de México (GEM), 2002.

	VIII: Contribuir a rescatar, preservar y difundir los valores, IX. Difundir la normatividad escolar, XII. Contribuir al cuidado y la adecuada utilización de los bienes y anexos de la escuela, XV. Participar en actividades de actualización y capacitación para elevar el desempeño de su ámbito de trabajo y XVI. Proporcionar al estudiante información profesiográfica y ocupacional, acorde a sus intereses y aptitudes.
Cuarto. Capítulo III. De la permanencia de los alumnos.	79. La permanencia en la institución (aulas) se registrará conforme lo siguiente: a) Ser alumno regular (no adeudo de asignaturas), b) Ser alumno irregular, siempre y cuando no adeude más de tres materias curriculares para el caso del Bachillerato Propedéutico. 80. Las bajas pueden ser de dos tipos, temporal o definitiva: I. Temporal o interrupción de estudios otorgada por la escuela por un año y analizada por el Departamento de Orientación Educativa, autoridades escolares y visto bueno de la Supervisión Escolar, II. Definitiva o suspensión total de los derechos de los alumnos en las escuelas del tipo Medio Superior del Subsistema Educativo Estatal.
Quinto. Capítulo II. Del proceso de regularización.	95. Procesos de regularización a los que dará seguimiento y apoyo: I. Dos oportunidades de examen Extraordinario, II. Dos oportunidades de examen a Título de suficiencia.
Sexto. Capítulo VI. De las sanciones a los alumnos.	157. Los alumnos que infrinjan sus obligaciones se harán acreedores a sanciones: I. Llamada de atención (prevención verbal), II. Severa llamada de atención (prevención escrita), III. Amonestación (nota escrita que se registra en el expediente del alumno), IV. Suspensión temporal y V. Expulsión definitiva de la escuela. 158. Corresponde imponer sanciones al: Docente horas clase, al docente orientador o al Docente Director escolar. 164. Descripción de Amonestación. 165. Descripción de Suspensión temporal. 166, Descripción de Suspensión definitiva.

Tabla 1. Títulos, artículos y apartados más importantes que se conjugan con la base teórica del DOROE para el pleno ejercicio de la función del Orientador Educativo.

Con este marco descrito de legislación y normatividad escolar, la función del orientador es en realidad una aglutinación de acciones que le obligan a permanecer en un estado de interacción permanente con los diferentes grupos humanos que permanecen en la institución, y que cubren funciones definidas en el engranaje de la estructura organizacional institucional. La siguiente descripción de la práctica de un actor de la orientación en la escuela preparatoria, nos muestra una plástica cotidiana representativa:

El Orientador Participante viene de la Sala de Usos Múltiples, avanza a paso ligero hacia la oficina de Orientación Primer Grado que comparte, en un mismo espacio casi escritorio con escritorio, con su compañera de grado. Bonachón, saluda a un grupo de jóvenes que se encuentran sentados, justamente, en la barda a un lado del único baño para varones; éstos le contestan sonrientes y alegres. Poco antes de entrar a su cubículo es alcanzado por el profesor D. D., quien le expresa la necesidad de entregarle un paquete de exámenes de diagnóstico resueltos (el semestre inicia y el diagnóstico es una de las primeras actividades a realizar por parte de los profesores horas clase).

El Orientador Participante contesta amablemente al maestro D. D., y recibe los exámenes. Justo en ese momento nota que algunos alumnos juegan balón cesto en la Plaza Cívica (la práctica de dicho deporte está restringida en este espacio aunque tenga instaladas las canastas correspondientes, a excepción de torneos programados por la Dirección Escolar). Se despide, un poco apresuradamente, del maestro y avanza hacia el grupo de estudiantes que continúan tirando el balón hacia la canasta. Habla con ellos, explica, sus gestos son suaves, amables y les indica con las manos que pueden ir a jugar al área asignada para ello (ala izquierda de la institución, al fondo y entre los salones de 1º. I y 1º. II y el edificio central –edificio que alberga los tres grupos restantes de Primer Grado y los cinco grupos de Segundo Grado-), pero los jóvenes haciendo aspavientos alegres, prefieren regresar a sus salones platicando.

El orientador se queda parado al centro de la Plaza Cívica y observa a los alumnos que avanzan hacia su salón de clase. Un docente, el profesor S. C. se acerca a él, y dialogan. Se despiden después de lo que parece ser una toma de acuerdos, por los movimientos de brazos y los asentimientos expresados con el rostro. Al pasar frente a mí, que permanezco frente a su oficina, me comenta que el profesor le planteó una posible Salida Didáctica y que él, le había sugerido tomarse un tiempo para programar las actividades de evaluación de la misma y agrega: “esto es necesario, pues de otra manera la salida no tiene ningún efecto en los jóvenes”. En seguida, me pide que lo disculpe pues irá a entregar el paquete de exámenes a Subdirección Escolar.

Poco más tarde, el Orientador Participante permanece sentado ante su escritorio revisando documentos. Un alumno que viene del baño para varones entra, lo saluda contento, “¡qué tal profe!” y sale de nuevo, el orientador sólo alcanza a levantar la mano y a sonreír. Trata de concentrarse de nuevo en la revisión de sus documentos, pero otra alumna pasa y le pregunta si habrán clases al día siguiente a lo que él responde entre extrañado y divertido: “¿por qué no?” La alumna no contesta, sólo encoge los hombros, alegra la cara y se retira sonriendo. El tiempo pasa y por momentos el orientador se pone de pie y observa por la ventana hacia los salones donde sus grupos toman clase. Piensa en voz alta al comprobar que

hay quietud en sus aulas: “maestros y alumnos están trabajando bien, hoy no han faltado maestros. Así que las clases han transcurrido de manera continua”, se dice; y vuelve a sentarse para continuar con la revisión de documentos, encuestas y pruebas, materiales que “me servirán para las clases con los alumnos en este semestre que inicia” (comenta).³¹

Esta breve incursión en un espacio de la práctica de un orientador nos indica un acontecer no sólo de acciones evidentes sino del pensamiento de un adulto enmarcado en el contexto extremadamente demandante como es la escuela, el mundo del adolescente y el momento histórico-social. Este complejo de subjetividades expresado desde los diferentes personajes y momentos de la vida escolar es la que facilita la diversificación extrema de las actividades y al mismo tiempo permite crearse la visión pública de un profesional que realiza un trabajo utilizando principalmente el sentido común y el auxilio absoluto de técnicas de medición de aptitudes, intereses o actitudes (pruebas psicométricas) para el apoyo del alumno, tanto en sus problemáticas personales como en la toma de decisiones en el aspecto educativo.

Este mismo espectro de acción, pareciera acusar principalmente una falta de sentido crítico, de claridad teórica, lo que finalmente se traduce en una imagen depauperada y un sentimiento de subestimación no sólo de los propios orientadores, compañeros docentes y directivos sino también de la mayoría de los estudiantes que consideran el servicio como un departamento de quejas y castigos (Anzaldúa 2001b; Hernández, 2001; Meneses, 2001).

Claro que con respecto a esto último, y subrayado desde el estudio anterior sobre percepciones y expectativas de estudiantes de este mismo nivel, recordamos que se encontró que el sentido de apreciación de los adolescentes fue positivo y que los orientadores están enfocados a sus sesiones de grupo, en clases es las que se tratan diferentes temas, se da consejo, se escucha y se motiva a mejorar como estudiante y persona. Agregan que el servicio puede perfeccionarse con intercambios escolares para conocer otros lugares y a otros compañeros, y que es importante que el orientador se integre al grupo, que no permanezca como espectador, alguien diferente o mejor que ellos, sino que

³¹ Segmento de observación no participante realizada al Orientador Educativo Participante en el pleno de sus actividades. Este primer acercamiento se realizó el martes 22 de agosto de 2006.

sea el amigo comprensible y que reconozca sus cualidades, más que sus defectos (Aké Kob, 2005, p. 48).

Estos hallazgos señalan que el alumno es un ser pensante, creativo y propositivo; que observa y que reflexiona, que realiza una suerte de hermenéutica natural y por tanto descubre y espera las oportunidades adecuadas para permitir la proyección de su propia inventiva, iniciativa e inteligencia; razones capitales para promover en la función del orientador, el giro necesario para replantear las bases de acción establecidas por otras que rescaten del alumno, sus expectativas y necesidades reales.

Los datos de este último estudio mencionado, como es notorio, muestran un panorama diferente y promisorio para la orientación y apoyan lo planteado por López (2003), respecto a una redefinición de forma y fondo de los principios y función del orientador con miras a una práctica profesional abierta, dinámica y flexible. Sin embargo, el hecho es que en la realidad, en muchos espacios (léase instituciones escolares) aún se conservan algunas prácticas “inherentes” a la función del orientador debido a que en ocasiones es la autoridad escolar de ese espacio específico (Dirección, Subdirección o Secretaría Escolar), quien asigna las tareas desde su propia perspectiva y necesidad.

Este hecho abona (como podemos interpretar del registro anterior acerca del Orientador Participante) a la distorsión de la imagen del profesional cuando se le observa realizando actividades administrativas como: apoyo durante la inscripción de alumnos, recepción de exámenes, realizando cuadros de aprovechamiento, fotogramas, llenado de boletas, sustitución de maestros ausentes, aplicación de exámenes o amonestando y sancionando a los alumnos que no cumplen con el reglamento escolar; acciones que acaban por confirmar el hecho, ineludible, de una precaria conceptualización de la función y formación que permite que las prácticas se traduzcan básicamente en actividades de apoyo general o emergentes haciendo a un lado las funciones básicas como la promoción de habilidades y estrategias de aprendizaje o de otras oportunidades más importantes como el lograr que el alumno “se conozca a sí mismo” (Mora, 1994; Anzaldúa, 2001b).

Haciendo énfasis en su aspecto educativo y/o formativo, se trata de que a través del servicio de orientación se de respuesta a las inquietudes de los jóvenes, se busque favorecer un proceso de construcción de intereses que

surja de los acuerdos de los sujetos involucrados en el proceso, que se construya una intersubjetividad que garantice el desarrollo de nuevas competencias laborales, actitudes de colaboración, trabajo en equipo y valores que permitan una mejor convivencia social y humana, pero también de manera precisa, una revisión teórica y reflexiva de los elementos socioculturales a través de un trabajo dialógico con los estudiantes (Gutiérrez G. R., 2005).

Una revisión del fundamento teórico de las acciones bajo un sustrato científico, una valoración de los hechos con intenciones de perfeccionamiento y búsqueda de la eficacia y calidad educativa, es crucial para la promoción e implementación de cambios en su versión y práctica profesional y en especial, todas aquellas actividades que formen parte aprendizaje y desarrollo complejo de los individuos escolarizados.

Y es que el replanteamiento de los fundamentos teóricos de una disciplina y el análisis crítico de su ejercicio deben contemplarse como generadoras de posibles líneas de acción para elevar la calidad de los servicios que una institución ofrece y que la sociedad necesita, para ello es básico detectar los problemas, orientar las actividades hacia la reflexión en la acción y la discusión sobre los elementos esenciales de la docencia, pero primordialmente, conjugar intereses y discursos entorno a las diferentes maneras en que los alumnos aprenden en correspondencia a las didácticas planteadas por los profesores: qué, cómo y por qué los profesores hacen lo que hacen cuando enseñan (en nuestro caso específico, los orientadores) y por supuesto, qué, cómo y por qué los alumnos aprenden lo que aprenden cuando el maestro guía (Schön, 1992; Alonso, 1995; García y Navarro, 2003; Loredó y Rigo, 2003; Rueda, 2003 y Arbesú y Figueroa, 2003).

Es por ello deseable que en Orientación Educativa, especialmente, se replanteen los principios y fundamentos de la práctica cotidiana y continua, ocuparse en constituir la en una disciplina que en el marco de las instituciones, y sus filiales las escuelas, procure promover los procesos de cognición del adolescente, su reflexión, compromiso, participación activa, intencionada y creativa en la construcción de sus propios aprendizajes para que los mismos puedan ser aprehendidos y se conviertan en conocimientos significativos. Como fuerza intelectual transformadora, la orientación podría postularse bajo un “modelo educativo innovador” que busque articular su propia epistemología

en el marco de la realidad social, psicológica, educativa y técnica, dando así respuesta a las necesidades reales de los adolescentes en el contexto nacional (Díaz Barriga y Saad, 1997).

Una alternativa viable y consistente es la que proponen Sole (1998) y Bisquerra (2005), en cuanto a considerar la orientación bajo un marco teórico psicopedagógico, Orientación Psicopedagógica, que concurre en el nuevo contexto social, político y científico que caracteriza al siglo XXI con una apertura global a la comunicación y economías del mundo. Bisquerra, en su caso, define el ejercicio orientador como el “proceso continuo de ayuda y acompañamiento de las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda su vida” (p. 2) e insiste en que la ayuda debe entenderse como proceso en el sentido de que debe moverse en el tiempo y llegar a todas las personas y a todos los aspectos del desarrollo personal e intelectual.

La idea, finalmente, es que el profesional de la orientación actúe conforme al momento sociocultural del país, el avance de la ciencia y el desarrollo tecnológico. Tener presente que el grupo social es el que establece las necesidades, las prioridades y las demandas de sus ciudadanos por lo cual es imprescindible involucrarse en este mundo de nuevos valores, de nuevos ejes de producción para responder como un excelente mediador entre un conocimiento particular, emergente o vital y el adolescente.

La escuela, desde esta visión, tendría que ser la encargada de promover mediante estrategias planificadas la asimilación o adquisición de los saberes que son pertinentes para el logro de mejoras sustanciales en el aspecto educativo y por ende social, ya que educar es definitivamente socializar, preparar a sus individuos para la conformación de una sociedad concreta e ideológicamente definida que, al mismo tiempo, reconozca la importancia del desarrollo de las capacidades creadoras que sirven al sujeto para enfrentarse con situaciones motivadoras y resolver problemas en su medio. En resumen, entender la educación como la oportunidad de desarrollar predisposiciones que faciliten el proceso de aprendizaje, un acercamiento connotativo-afectivo con la realidad que exige no sólo la acción mecánica, sino también la expresión crítica y creativa de las ideas (Gutiérrez, F., 2002; Bolívar, 2003)).

De esta manera es deseable y posible un cambio que busque dar nuevos significados y dimensiones al papel del orientador educativo, encontrar el verdadero sentido de su práctica, de su quehacer, para responder de manera eficaz, eficiente y con calidad humana a los destinatarios o usuarios primarios y finales de su función que específicamente son los alumnos. Seres humanos a quienes debe conocer, descubrir sus motivaciones, potencialidades, propiciar su análisis, reflexión y compromiso social. Al aceptar a los alumnos como individuos inteligentes, constructivos y creadores que esperan el mejor momento para integrarse al proceso de aprendizaje se construye la seguridad de que ellos mismos se acepten como los responsables de su propio autodesarrollo y autodeterminación.

Pensar en la orientación como una forma de educar, es considerarla como una oportunidad de construcción de conocimiento, un proceso de elaboración individual en el cual el alumno como ente activo selecciona, organiza y transforma la información que recibe, no solo del orientador, sino de todos los miembros de la comunidad institucional en la que se desenvuelve. Más importante todavía es aceptar que el adolescente interpreta la información y la crea, establece relaciones entre esta información escolarizada y las ideas propias derivadas de su medio familiar y social; construye y reconstruye significados que modifican sus esquemas de conocimiento previos como resultante del proceso intrínseco de aculturación asignando relevancia prioritaria a las actividades planeadas y al contexto en donde el maestro orienta y guía, pero él, el estudiante, es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (Coll, 2003; Pozo, 2003; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El maestro-orientador de esta manera, buscará prepararse, formarse para educar-acompañar al alumno en la búsqueda de su identidad personal a partir del conocimiento de sus necesidades concretas y demandas específicas, coadyuvará en el proceso del alumno para encontrarse a sí mismo e integrarse a un mundo que le presenta un sin fin de alternativas y problemáticas a partir de su propio rol social. Esto es, como parte de sus funciones docentes, el orientador tendrá que promover el desarrollo de competencias académicas que promuevan la actividad cognoscitiva, el saber pensar, saber hacer y saber compartir y colaborar con los elementos del grupo (Celis, 2001; Vuelas, 2005).

Pero no sólo eso, el orientador desde su posición estratégica (Título tercero, Capítulo IV, Artículo 42 del Reglamento Interior para Preparatorias) de enlace entre docentes, directivos y padres de familia -y hasta de otros grupos sociales y académicos-, también deberá establecer formas de comunicación, trato y trabajo en equipo con los demás elementos activos dentro de la institución. Incluir en su visión planificada a directivos y docentes quienes –en conjunto- con sus acciones deben coadyuvar al cumplimiento de los propósitos de su práctica por el adolescente; todos actuarán como participantes activos, comprometidos e identificados con los postulados del orientador, creando así, la oportunidad de una comunidad de práctica bajo un mismo significado: el desarrollo del alumno (Wenger, 2001).

Esta comunidad que comparte responsabilidades como grupo de trabajo, cumplirá funciones, elaborará objetivos y alcanzará metas siempre en función de un proyecto elaborado contemplando los intereses, habilidades, deseos o aspiraciones de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, todos los agentes humanos en orientación se considerarían como un grupo social con actores y usuarios involucrados en una actividad que busca la creación de nuevas formas de relación y aprendizaje que permitan que los seres que en ella interactúan se reconozcan como un todo. Un equipo que se encamine finalmente al logro de mejores formas de relación y convivencia dentro de un universo constantemente cambiante. Únicamente a través de un trabajo de reconocimiento y aceptación mutua, de respeto a la subjetividad-intersubjetividad, será posible la construcción de un nuevo panorama en la disciplina orientadora. Reconocimiento que a la vez deberá ser integral en el sentido de tener presentes los fenómenos históricos vigentes, la tecnología, la sociedad de la información, el capitalismo rampante y subrepticio, pero también el acercamiento a otras culturas con las cuales puede enriquecerse el acervo propio y de la humanidad.

Conocer a los sujetos de nuestra práctica, identificarse con ellos, integrarse a ellos, puede permitir la conducción y la motivación de mejores procesos y mayores logros, el surgimiento de una nueva generación pensante que busque hacer, producir y discutir ideas; libre, participativo y constructivo, responsable de su propio aprendizaje y de su propio acontecer socio-histórico (Paz, 2005; Vuelvas, 2005). De esta manera, al subrayar sus componentes pedagógico y

psicológico, la función orientadora debe buscar despertar en el alumno el gusto por aprender, el deseo de relacionarse y el vínculo afectivo con los que le rodean.

Principalmente, en un sentido estricto, traducir la intención que tiene Edgar Morin cuando realiza la propuesta de considerar a la biología como la ciencia de las razones de la vida, una ciencia que establezca los compromisos, la necesidad y hasta la obligación de conservar los más altos preceptos de la humanidad: el bien de todos y cada uno de los seres humanos del planeta, una intención universalista (Morin, 1994a).

Es así que la tarea de Orientación Educativa, desde este enfoque, está definida desde su génesis bajo un sobreentendido aspecto pedagógico que tiene que ver con el tratamiento de competencias y habilidades del adolescente para la adquisición de ciertos conceptos o contenidos de una carga académica, considérese curricular o cocurricular³² y el comportamiento particular para ello, su sentido de responsabilidad y cumplimiento, sus retardos, incumplimientos, reprobaciones, enfermedades, aprovechamiento, etcétera, y por otra parte y como componente psicológico, sus habilidades de relación y comunicación con los otros adolescentes, maestros, directivos y otros adultos del entorno escolar, qué piensa, qué siente, lo que sufre o cuáles son sus aspiraciones dentro de ese momento particular que vive, tanto a nivel institucional o familiar, como por sus características propias de adolescente.

Pero más allá de eso, tener siempre presente que los esfuerzos deben estar encaminados hacia el ejercicio de construcción de una práctica transformadora, profesional, promotora de un cambio que entendido en el marco económico actual debe ser integrador, universal y emancipador. Porfirio Morán (2004) lo expresa textualmente: “enseñar incluso para lo desconocido, imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces” (p. 44), faltando por agregar solamente que la traducción de la enseñanza, expresada como aprendizaje/apropiación, puede y debe hacerse patente en un marco social internacional, esto es: como posible en “todos los lugares”.

³² La diferencia radica en el reconocimiento formal que recibe la asignatura para efectos de certificación. Es así que las *asignaturas curriculares* corresponden a una validación estructural conforme el Plan Nacional de Educación y las *cocurriculares*, son contempladas por acuerdos que corresponden a las características del estudiantado mexiquense y a la modalidad específica de bachillerato, ambas avaladas por la Secretaría de Educación del Estado. “*Bachillerato Propedéutico Estatal: Plan de Estudios*”. Gobierno del Estado de México, 1994.

En este marco del deber ser evidenciado desde los diferentes estudiosos y documentos reseñados, que a todas luces exhibe contradicciones, se plantea la urgencia de estudios o investigación de fondo, pero definitivamente desde la cotidianidad de la función orientadora (los estudiantes aquí y ahora) con un acercamiento de reconocimiento y análisis de los factores y personajes que se inscriben en una práctica que en sentido estricto debe ser transformadora, pues la vida cotidiana en la escuela preparatoria es, sin temor a reiterarnos, un terreno vital de importancia central para la comprensión de los modos de reacción más elevados y complicados del ser humano, espacio y tiempo del inicio y final de toda actividad humana (Primero Rivas, 1988, p. 59).

Los estudios bajo esta línea de interés pueden permitirnos reconocer la riqueza y pluralidad cultural de cada uno de los elementos humanos involucrados en una función vertebradora de las relaciones y procuración del desarrollo de las habilidades intelectuales y de toma de decisiones de los adolescentes. Pues entendemos que los seres humanos que interactúan en el pleno de la institución y que tienen como eje de relaciones la función de orientadores y orientadoras, son portadores de información, conocimientos y costumbres que comparten y enriquecen en la convivencia diaria desde los diferentes espacios de la escuela.

Ahora bien, se asume de la misma forma que durante la convivencia de los seres humanos en el marco de la escuela, en el establecimiento de relaciones, diálogos, acercamientos físicos y hasta en el caso de altercados o disputas, se interpretan, interiorizan y emiten símbolos, signos, saberes y formas de ser propios de una carga cultural presente en cada uno de los protagonistas, circunstanciales o intencionados, pero que son indicadores de una memoria social. Lo interesante en este tipo de fenómenos de relación, intercambio, interpretación y de comunicación humana es la identificación de aquellos factores que determinan cierto tipo de apropiaciones y por qué, como abundaremos en el capítulo siguiente.

Orientación Educativa y enculturación

Los sujetos que acceden a la educación escolar participan activamente con todos los elementos propios de su cosmovisión, matizando la rigurosidad calendárica oficial a partir de sus fiestas, intereses y posibilidades de participación (Ornelas Tavarez)³³

La escuela es el espacio en el cual se congregan un gran número de personalidades y por lo tanto diferentes maneras de concebir no sólo la educación, sino la vida misma. Los seres humanos que inciden en ese espacio y momento particular: alumnos, docentes, orientadores, directivos, secretarías, bibliotecarias y personal de mantenimiento, son poseedores de un acervo de conocimiento que comparten y enriquecen en tal circunstancia. Los jóvenes, entonces, en su trato diario, en la convivencia continua, en los encuentros fortuitos o planeados con los otros adolescentes y los adultos, modifican y amplían sus patrones de comportamiento, tanto social como los de base intelectual y emocional; ellos van experimentando un proceso de asimilación de la cultura de manera casi natural, con dispositivos de orden que aceptan tácitamente, en un movimiento dialéctico que se acepta como enculturación.

La enculturación contemplada desde el modelo de enseñanza situada, dentro del paradigma constructivista de orientación sociocultural, es un proceso pedagógico multidimensional que define la adaptación de los niños o jóvenes, de manera gradual, en una comunidad o cultura de prácticas sociales que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Desde esta postura se sostiene la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables y, por tanto, los alumnos deben aprender en el contexto pertinente; esto es, las posibilidades educativas no recaen sólo en la capacidad *mental* del estudiante, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que

³³ Ésta y otras tesis interesantes en torno a los procesos escolares y los rituales que se circunscriben, pueden encontrarse en la lectura del texto: *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno* de la Doctora Gloria Evangelina Ornelas Tavarez, UPN, 2007.

participa en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo integral (Díaz Barriga, 2006).

Luego, habría que meditar el hecho de que los saberes, las costumbres, creencias, tradiciones e ideas que el sujeto posee y lleva al seno de la escolaridad son condicionantes muy fuertes y complejamente elaborados desde su propia historia de vida, su cotidianidad familiar y su comunidad. Este tipo de repertorios que se reconoce como capital cultural es el que define, modula, facilita o deforma lo que esperamos del comportamiento y desempeño escolar del adolescente, al mismo tiempo que determina la forma en que acepta y sobrelleva la base normativa que gobierna la institución.

Sobre lo anterior, es importante considerar los esfuerzos intelectuales y dialógicos que realiza el orientador – figura principal, que no exclusiva, pues el Artículo 158, del mismo Reglamento Interior indica que esta responsabilidad será compartida por Docentes Horas clase, Orientador y Director escolar- para traducir el sentido y posibilidad de asumir una normatividad por parte de los alumnos que al momento de inscribirse en la institución han adoptado ya, características distintivas de personalidad sancionadas por dicha normatividad.

Al respecto, la negociación social-escolar es descrita y legitimada con el Artículo 165 del Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales y análogas del Estado de México, el cual describe la sanción, como Suspensión Temporal para tales particularidades de la siguiente manera:

Artículo 165. Suspensión Temporal de los derechos escolares (por unas horas o varios días si es reincidencia): es la separación física del alumno (o de la alumna, según sea el caso) del proceso enseñanza-aprendizaje, por acumular notas de amonestación, actos de irresponsabilidad y prácticas de conductas socialmente inaceptables como: tatuajes, perforaciones corporales, tintes y peinados extravagantes y vestimenta estafalaria, etc., que ameriten la sanción, para la cual será necesario el consenso del Docente titular de la asignatura, el Docente Orientador y el Docente Director (Gobierno del Estado de México, 2002, p. 64).

El artículo descrito abona hacia la contradicción en la función orientadora que tiene que moverse entre la promoción de habilidades para el aprendizaje y la adaptación escolar y la sanción de comportamientos adquiridos en algún momento del desarrollo social del escolar. Y es que, en suma, cuando el joven

de bachiller ingresa a este nivel ha experimentado, por lo menos, nueve años de escolaridad (pueden agregarse los tres de Educación Preescolar que en la actualidad es de carácter obligatorio), que le han permitido adquirir como herramientas de interacción y relación diferentes formas y contenidos de apropiaciones realizadas desde su experiencia personal, y reafirmadas por la educación en la cotidianidad familiar.

En este sentido, no puede hablarse de falta de educación o mala educación, pues el aprendizaje es la adquisición de conceptos básicos o formas de conducirse o relacionarse y, por tanto, los repertorios personales se comparten y funcionan en contextos específicos.

De esta manera y bajo este tenor, se insiste en que la escuela desde el plano estructural no representa más que una experiencia, un lugar y un momento específico en la vida de los individuos, por lo que tendría que proponer formas alternativas de desarrollo intelectual y social, de conducirse en el plano de convivencia grupal en la institución, en otros espacios de aprendizaje y, hasta en centros de trabajo. Este planteamiento provee elementos para la siguiente pregunta: ¿cómo proceder cuando jóvenes y señoritas exhiben patrones de comportamiento institucionalmente censurados al momento de llegar a la escuela? Gran complejo que se muestra en el siguiente pasaje recuperado desde la preparatoria sede de esta investigación:

*Entre los jóvenes y señoritas que llegan a hacer su Examen de Ingreso al Bachillerato estatal, algunos titubean y se detienen pensativos mirando hacia todas partes, otros se alegran de encontrar a conocidos y se mueven inquietos en el espacio escolar. Del conglomerado es posible identificar algunas características anticipatorias de la actividad cognitiva administrativa de la función orientadora: **jóvenes con peinados extravagantes** (matas en puntas engomadas, cabellos cubriendo parte de la cara, cortes en llamativos colores), **vestimenta estrafalaria** (pantalones que permiten exhibir la ropa interior o que arrastran mechones descosidos, o faldas y blusas muy breves), **tatuajes** (en hombros, brazos y cuello), **perforaciones** (en orejas, nariz o labios) y aquellos que parsimoniosamente se desplazan como no queriendo llegar al aula, incluyendo a los que llegaron... ¡una hora tarde, sin credencial de identificación o sin lápiz para resolver el examen!³⁴*

³⁴ Registro realizado el domingo 22 de junio de 2008 durante el concurso de selección para aspirantes de nuevo ingreso al Ciclo Escolar 2008-2009, en la escuela sede de la presente investigación, en el Municipio de Tecámac, Estado de México.

Este momento social nos muestra que la educación o enseñanza de ninguna manera es un fenómeno que inicia en las escuelas, ni se concreta en las aulas y espacios académicos o de cátedra. En todo caso, la escuela como componente estructural, como espacio circunscrito y definido de la enseñanza de contenidos científicos específicos, sólo cumple con la parte formal que la sociedad necesita para su progreso y que tendría que considerar y respetar la construcción cultural de los educandos como prescriben los artículos constitucionales vigentes, que bajo este análisis comparativo no sucede así.

Por lo que se puntualiza que, para cuando el pequeño llega por primera vez al colegio –incluso a Educación Preescolar, por señalar instancia alguna-, ha interiorizado ya una serie de comportamientos y códigos con los cuales realizará sus intercambios sociales pues, ¿quién no ha visto a pequeños con mechones engomados y cabellos teñidos -hasta con el color de algún equipo de fútbol- o vestidos con ropajes que imitan a héroes televisivos?

De tal forma, es fácil entender con el panorama descrito que en cualquier nivel escolar, el niño o la niña, el adolescente o el joven universitario tienen que intercambiar mensajes, interpretar significados o comprender sentidos en los discursos durante la interacción social. Y todo ello es realizado por la persona a través de sus propios referentes personales y/o culturales, esos conocimientos previos adquiridos desde la cotidianidad y tradición familiar y que funcionan como su propio instrumental subjetivo a la vez que diferenciador de su propio espacio social –que acusaría un cierto volumen de capital económico o cultural, en términos de acceso al arte y recreaciones - (Bourdieu, 2008).

No obstante, en el seno familiar se adquieren un número mayor de significantes que el mero hecho elemental de vestir de una forma o hablar con determinados términos, ya que una familia en la que se carezca de una educación emocional, basada en la importancia de los sentimientos humanos, genera sentimientos de incompetencia en sus miembros que se evidencia en la dificultad para establecer relaciones sociales y afectivas (Satir, 1988). Una familia de este tipo, que se reconoce como perturbada o conflictiva en su conformación emocional, crea en sus elementos infantiles una proclividad a la disfunción escolar en tanto no son capaces de establecer relaciones amistosas o de convivencia. De hecho, para Erikson (1993), un ambiente que carezca de figuras paternas que estimulen un sentimiento de confianza a través del amor

y la firmeza, provoca serios problemas en los diferentes estadios psicosociales de desarrollo humano. Los efectos complejos de estas dinámicas centradas en las emociones, que repercuten en la personalidad del sujeto, se inscriben en los contextos educativos en donde es posible observar, toda una serie de conductas alternativas y transgresoras.

Ornelas Huitrón (2001), apoyando lo anterior, afirma que, más que la familia o las personas en sí, es la dinámica familiar la que juega un papel muy importante en el fracaso escolar de sus hijos como efecto de los procesos de comunicación perturbada que se establecen en su interior, y que las dificultades escolares no necesariamente son la resultante de la didáctica presente en el aula. Para esta autora, la falta de disposición para el aprendizaje y la realización de actividades escolares por los alumnos, muchas veces tienen su origen en la dinámica familiar que se construye en un marco de contradicciones e incongruencias en la comunicación que exhiben los padres.

Y es que para el aprendizaje, se afirma que se necesitan deseos, razones, motivos para ello; esto es, la importancia del manejo de un sentido coherente de los mensajes que se interpretan, una necesidad de logro, de llegar a metas a través del diálogo que promueve el docente. Pero, ¿qué sucede cuando en el hogar los menores han vivido por largo tiempo, ya sea con el padre o la madre respuestas incongruentes o irregulares; espacios donde a veces son tratados con ternura y afecto y otras, con fastidio y con enojo y las más, con indiferencia o premura? ¿O que sus preguntas no encuentran eco en el interés de los padres? ¿Cómo puede entonces como alumno o alumna entender, en la interacción didáctica, los esfuerzos amables del adulto (maestro) que intenta llamar su atención con abundante o escasa instrumentación pedagógica?

En coincidencia con Satir, Erikson y Ornelas Huitrón, Primero Rivas (1999), enfatiza la importancia de la familia en la educación escolar y centra su atención en “El maltrato a la subjetividad en la infancia”³⁵, sosteniendo, precisamente, que es en el proceso de socialización infantil donde se inicia el desarrollo más firme de la interioridad (representación de lo exterior u objetivo)

³⁵ Este artículo da forma al Capítulo 5 de “*Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*” de Luis Eduardo Primero Rivas, México, Primero Editores, 1999. En él, el autor sostiene que la formación de la personalidad de niños y niñas sólo puede ser entendida en la medida en que se acepte que la educación de la infancia se realiza todos los días, a cada hora y con procesos continuos dentro del espacio de reproducción diaria de la sociedad, que en su instancia primaria (socialización primaria) es representada por la familia,

y por lo cual tendrían que procurarse los medios pertinentes para salvaguardar la salud mental en este momento, pues es cuando el niño se articula cotidianamente con una familia que tendría que proveerlo de los recursos perceptivos, afectivos, cognitivos y relacionales. Estos repertorios, sostiene el investigador, a futuro permitirán al individuo realizar el tránsito de un estado o momento de desarrollo a otro, hasta llegar (lograr) a su completa individuación y autonomía de modo que, como adulto, acceda a la socialización terciaria o civil y constituirse en un ciudadano activo, productivo y creativo, tanto en su vida cotidiana o familiar como para (y eventualmente) su realización histórica en el marco económico, social y cultural de procedencia y de trascendencia.

De este modo, podemos aceptar que el producto de condiciones impropias de comunicación y ausencia de muestras de afecto en el seno del hogar, son seres humanos –niñas y niños- que sufren lesiones o trastornos en el desarrollo de su personalidad y, por lo mismo, pueden reflejar un pobre desarrollo social y escolar. Pero, lo más significativo y delicado de dichas experiencias es que las actitudes incongruentes o inconsistentes de esos mismos padres, también pudieron tener como antecedente situaciones disfuncionales del pasado como el provenir de una familia nuclear escasamente organizada en tiempos para atender a los hijos por diversas condiciones: extensos horarios laborales, padres con escasa escolaridad, progenitores en condiciones de pobreza, familias que vivieron condiciones afectivas inadecuadas y otros tipos de determinantes socio-emocionales.

A pesar de estas conformaciones que se tornan culturales en tanto significados que se interiorizan y aceptan a través de una mediación social, la vinculación educando-escuela es un esfuerzo que la institución realiza para lograr una unidad interaccional, una relación de distintas partes en un solo sistema, intención que en la realidad es bastante difícil y sobre todo si se consideran efectos y condiciones cotidianas que distorsionaron la forma de interpretar y apropiarse de los mensajes en el aula como es el caso del maltrato infantil. Es en esta dirección en que se recomienda la necesidad de indagaciones que consideren interpretar la experiencia escolar, como lo que es, una experiencia social que se reconozca como unidad sistémica cuyos elementos de estudio no deben ser las partes en sí mismas de manera aislada,

sino la interacción entre unas y otras –además de comprender las determinantes conformadas previamente- (Ornelas Huitrón, 2001, p. 13).

Un tratamiento que descuida lo escolar desde esta postura pasa por alto la información que permite reconocer y aceptar a los agentes humanos como entes inteligentes y constructivos en toda su amplitud, sujetos que tienen capacidad de reconocer e interiorizar lo que viven o que tienen mucho que decir acerca de las condiciones de su propio hacer y de la acción de los otros, mediante formas de representación definidas por lo psicológico y lo social. Sobre lo anterior, Anthony Giddens señala que es imperioso admitir la existencia y expresión de una conciencia práctica y una discursiva en el pleno de las prácticas sociales. Señala, asimismo, que la conciencia práctica se caracteriza por contener y expresar lo que los agentes saben sobre lo que hacen, o sea, lo que las personas pueden decir sobre sus acciones en un determinado momento y con determinadas personas; pero es una realidad que tal hecho oculta a la vista un amplio campo de entendimiento y comprensión de los motivos de su actuación.

Complementariamente, la conciencia discursiva permite al sujeto reconocer las motivaciones de sus actos como efecto del análisis y el ejercicio reflexivo, aunque lo cierto es que ambas conciencias se construyen en el marco de la contextualidad de un espacio-tiempo por lo que:

Sería un error suponer que el estudio empírico de los componentes no discursivos de la conciencia es necesariamente más difícil que el de los discursivos, aunque los agentes mismos, por definición, no puedan hacer comentarios directos sobre ellos (Giddens, 1995, p. 35).

Es así que la geografía escolar como parte del mundo social en el que nos desenvolvemos, como lo señalan Díaz Barriga y Ornelas Huitrón en coincidencia con Giddens entre otros autores, nos permite compartir las experiencias particulares de otros momentos y espacios; pensamos en lo que hacemos y lo que hacen los otros, se reflexiona y se comunican las reflexiones para redimensionar las apropiaciones antropológicas y las culturales durante las prácticas grupales porque los individuos son seres inteligentes que interpretan el significado de símbolos situados socialmente y de esa manera

construyen y transforman su realidad en función de sus experiencias, concepciones y creencias (Thompson, 1993).

Por tanto, es necesario observar y comprender al hombre de nuestra sociedad en sus variadas prácticas en su contexto y circunstancia específica, en los conflictos que vive, en el enfrentamiento de intereses y en la violencia que padece o ejerce dentro de las formaciones políticas, económicas y sociales que generan las fuerzas propias de su cotidianidad, del país o intereses extranjeros. El sujeto social como poseedor de un poder como posibilidad de hacer, de actuar o de intervenir sobre la realidad busca concretar sus proyectos y sus anhelos a través de diferentes medios y haciendo pleno uso de sus estrategias personales logradas en su proceso de conformación humana.

El adolescente en la escuela preparatoria no se relaciona con los orientadores en una experiencia única de aquí y ahora, lo hace con las experiencias interpretadas desde otros seres humanos en otros espacios ajenos a la escolar y a través de sus apropiaciones en el interior institucional; experiencias y apropiaciones alcanzadas a través de sus compañeros, y la caracterización de los docentes horas clase que son de una manera determinada, más lo que alcanza a percibir como necesario para su futuro.

De tal modo que el acercamiento global al objeto de estudio de esta investigación, permite el reconocimiento de universos humanos ingentes que se interrelacionan en el contexto escolar, que más allá del interés particular que los define y el aprovechamiento del alumno, incluye el conjunto de conocimientos, creencias o prácticas particulares que los sostienen como personas pertenecientes a una cultura, entendida ésta como la urdimbre de significados construidos socialmente y que permite, por tanto, la entrada de comportamientos distintivos dentro de los espacios escolarizados, durante el proceso didáctico y en la convivencia e interacción humana en general.

2.1 El concepto de cultura

En la cotidianidad de la vida escolar, en ese espacio geográfico reducido o amplio de la armazón física del plantel, se interrelacionan una gran cantidad de individuos: adolescentes y adultos, mujeres y hombres y entre todos ellos, diversas formas de interpretar y de traducir la expresión de acontecimientos en

la institución. Los adolescentes y los adultos se sumergen en la vorágine de transacciones simbólicas referenciales y particulares de cada grupo humano (no siempre de manera amable); socializan sus apropiaciones para emerger con nuevas concepciones o concepciones enriquecidas que transforman su propia cosmovisión o forma de interpretar la vida. Porque, finalmente, todos los seres humanos en cada condición social aceptada y específica, transformamos nuestro comportamiento y nuestra forma de ver la vida, ya sea con acciones expresadas abiertamente o un quietismo-mutismo, que de cualquier manera es una forma de actuar, un procedimiento o táctica personal asumida que declara la asimilación de una cultura en el proceso reconocido de enculturación.

En este sentido queremos insistir en que la escuela pretende consolidar una cultura ligada a la educación institucionalizada (aunque en el núcleo familiar se hagan patentes otras formas de comunicación humana, como ya lo hemos anticipado) asumiéndola como una construcción analítica que se deriva de su relación histórica con la sociedad; de este modo la educación define el vínculo entre el hombre y la naturaleza, el individuo y su medio circundante. La cultura escolar entendida como proceso organizado entre fuerza social y poder de Estado, entonces, define los contenidos y significados que la sociedad desea reglamentar en y para los individuos de su geografía: dominar una carga informativa (entiéndase asignatura, materia o clases) y formativa (llegar a la hora convenida, vestir y hasta hablar de una manera prefijada).

Con este antecedente, es preciso realizar algunas puntualizaciones:

- Si la escuela reconoce una serie de repertorios que define como necesarios y trascendentes para la vida de los alumnos y que conceptúa como cultura –escolar-, se da por sentado que los agentes que ingresan a los espacios de aprendizaje formal poseen apropiaciones o repertorios ajustados a su acontecer familiar, grupal o comunitario que son significativos puesto que les han permitido lograr los desarrollos que poseen hasta ese momento.
- Por esto mismo se acepta que los individuos sociales como entes históricos, emergen de y forman contextos contenedores de costumbres, saberes, creencias, prácticas, condiciones y circunstancias que reconocemos como culturales.

Ante este encuentro interior-externo en el plano escolar, es necesario avanzar hacia una noción de cultura que aborde ambas instancias y que permita reconocer las variadas prácticas y construcciones de interrelación de los diferentes núcleos humanos de nuestra sociedad. Clifford Geertz y Pierre Bourdieu permiten alcanzar una nueva escala del análisis planteado pues, para ellos, existe una relación significativa entre posiciones en la trama de las relaciones sociales y *la cultura entendida como la configuración de significados sociales diversamente objetivados* como la alcanzamos a ver en la escuela (Ornelas Tavarez, 2000, p. 32)³⁶.

De hecho para Bourdieu, el espacio de la escuela se construye por los agentes o los grupos humanos que están insertos en él, en función de su posición en las distribuciones estadísticas con principios de diferenciación que tiene que ver con el capital económico y el capital cultural del que cada individuo es poseedor (Bourdieu, 2008, p. 30). Porque la realidad, acéptese o no, es que el examen de selección para el ingreso a las escuelas preparatorias, principalmente, hacen precisamente eso, distribuir a los adolescentes según lo que saben, y sin querer (¿?), según lo que poseen en términos económicos, porque la cuestión es: ¿cuántos padres pueden pagar y por cuánto tiempo, los altos costos de transportación desde comunidades alejadas hasta los centros considerados de alto rendimiento (llámeseles, UNAM, IPN o UAM). O más próximo aún, considérese la distribución en turnos matutino o vespertino según el puntaje alcanzado en el susodicho examen de selección.

Precisamente a esto se alude, en parte, cuando se habla de la actividad racionalizadora y organizadora del Estado, a esa posibilidad en lo educativo de decidir por los sujetos, de ubicarlos en un gran porcentaje de los casos en instituciones o planteles que no han sido solicitados por ellos. Aunque los efectos de tal decisión es transferida a los orientadores, principalmente a los del nivel medio superior, quienes son los que tendrán que fungir como “descubridores” de las cualidades de su propio espacio escolar, del lugar donde trabajan; convencer a los adolescentes sobre las bondades de la institución

³⁶ En su obra, *Formación docente ¿En la cultura*, UPN, 2000; la Doctora Gloria Evangelina Ornelas Tavarez hace un recorrido por diferentes propuestas de la definición de cultura desde donde asumimos la propuesta de los autores mencionados por ajustarse a las ideas que se sostienen en la presente investigación sobre la interacción simbólica.

asignada, por aquello que ofrece y que es importante en tanto posibilidad de seguir estudiando y de continuar con su movilidad social.

Este ejercicio de objetivación de repertorios que se tornan culturales es definitivamente de naturaleza pública, basado en el ejercicio simbólico y cuya exploración y estudio obliga a la consideración de una ciencia interpretativa que busque el sentido y desentrañe estructuras de significación para determinar su lugar, el momento y tal vez las condiciones de internalización a partir de las condiciones sociales. Thompson (1993), completa críticamente estas ideas al diferenciar entre la concepción descriptiva de la cultura entendida como el conjunto diverso de valores, creencias, costumbres, convenciones hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o de un periodo histórico; y se orienta hacia una concepción simbólica de la cultura que considera que los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos, pero que además, no puede pasar por alto las relaciones sociales estructuradas dentro de las cuales se insertan siempre los símbolos y las acciones simbólicas.

Definida de esta manera, la vida social no es sólo cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural, también es una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos. Y en la interacción, mediada por discursos y sus percepciones, que se que se produce en un contexto sociohistórico específico o situado, las formas simbólicas son valoradas y evaluadas, aprobadas y refutadas constantemente por los mismos individuos que las producen y reciben, acción que al mismo tiempo las dinamiza.

Esta concepción estructural de la cultura sostiene que los fenómenos culturales pueden entenderse como formas simbólicas en contextos estructurados, y el análisis cultural puede interpretarse como el estudio de la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas. Consecuentemente, la escuela es un lugar propicio desde el cual es posible dimensionar y redimensionar el ejercicio de la interacción social en el que median una suerte de símbolos cuyos significados, puntualmente interpretados, caracterizan el pensamiento y acción de los protagonistas.

Clifford Gertz (en Ornelas Tavarez, 2000), resalta que la cultura aunque contiene o se sostiene con ideas (imaginarios), no existe en la cabeza de cada uno de sus miembros; y por supuesto, aunque no es algo físico, no es una

entidad oculta. Al entender y aceptar la cultura como *un sistema de signos interpretables* durante la interacción, deja de ser una entidad causante de acontecimientos sociales, modos de conducta o instituciones para convertirse en un contexto, pero un contexto dentro del cual pueden inscribirse todos esos fenómenos de manera importante. Por esto mismo, para un análisis real de la cultura se requiere la investigación-interpretación de símbolos significativos de conjuntos y de conjuntos de símbolos significativos, pues son los vehículos materiales de la percepción, de la emoción y de la comprensión y determinación de las regularidades subyacentes de la experiencia humana que, por otra parte, están implícitas en la formación de los símbolos con los que se realiza la comunicación entre sus diversos agentes.

Es por ello que el estudio de los fenómenos culturales no puede alejarse del plano de lo social –que implica lo político- para sumergirse en el plano mentalista o de lo inconsciente, sino que debe abordar el análisis de las formas simbólicas que se formulan considerándolas como expresiones tangibles, elaboraciones concretas de ideas y abstracciones perceptibles de la experiencia. De aquí que, si los fenómenos simbólicos se entretajan en la cultura de los grupos humanos, la cultura escolar considerada en sí como la escuela misma y los procesos educacionales que sustenta, intenta o pretende formar pautas de significados que puedan transmitirse de un sujeto a otro y de una generación a otra. Lo principal, en este sentido, y que además es definitivo, es que las formas simbólicas conllevan concepciones y creencias, ideas que de algún modo expresan la experiencia histórica de los individuos, a la cual en este estudio, se pretende acceder vía la construcción situada de los estudiantes captados desde la cotidianidad escolar que implica un orden que permite localizar rutinas cargadas de significados.

Con este soporte hacia la objetividad, se acepta que, la educación busca (teórica y metodológicamente) crear en sus usuarios un sentido de motivación o deseos de aprender lo que se les ofrece como un instrumento de poder importante para lograr desarrollos futuros y transformar su realidad. Una realidad que aun siendo la resultante de construcciones humanas, merece una suerte de traducción, una observación responsable que reafirme el deseo y la posibilidad de actuar en ella conforme la propia instrumentación y habilidad personal. Esta suerte de aplicación de la subjetividad advierte que los

individuos desde sus diversos referentes comunitarios, familiares y escolares de procedencia (léase, una cultura), han aprendido formas variadas de interpretar los símbolos que se intercambian durante la interacción, y que servirán para coadyuvar en la conformación de una cosmovisión o concepción del universo escolar (como conjunto articulado de sistemas ideológicos) que amalgama todas sus experiencias. Según Andrés Medina la cosmovisión:

Reúne las respuestas que los hombres de una sociedad determinada han dado a las preguntas fundamentales de la filosofía sobre el ser, la condición humana, la razón del mundo... son productos entrañablemente históricos, es decir, atados a su tiempo y a condiciones sociales y culturales definidas... alude a expresiones vivas y profundamente humanas, a condiciones existenciales, a formas culturalmente propias de organizar la experiencia de la vida y explicarse el mundo (en Ornelas Tavares, 2007, p. 13).

Es así como encontramos en el seno institucional que el estudiante como el docente, el docente como los directivos, los adolescentes y los orientadores, tienen formas diferentes de conceptualizar y ordenar su experiencia escolar y cada uno emite un relato particular sobre su presencia en la situación educativa que no se separa de los significados creados en su cultura de procedencia. En este proceso de asimilación, algunos estudiantes interpretan la condición escolar como una oportunidad para continuar con su desarrollo como persona y profesional y otros como una pesada carga que sobrellevar.

Complementariamente, los adultos también tienen su manera de interpretar el comportamiento de los estudiantes, pues durante el proceso áulico y en las relaciones sociales que se dan en el interior de la institución pueden llegar a conocerse lo suficiente como para formarse opiniones que también tienen que ver con formas heredadas desde sus cotidianidades y esquemas propios de historicidad (biografía personal).

De modo que la cultura que aceptamos como la configuración de significados sociales diversamente objetivados bajo esquemas históricamente transmitidos puede ir de la mano con las razones para actuar, en el ejercicio y prácticas sociales. Asimismo, queda claro que en este proceso complejo de interacción que se da en el espacio escolar, es prácticamente imposible hablar de una relación unidireccional (relación de copresencia) entre un par de

personas o grupos de personas como en el caso del vínculo adolescente-orientador. Cada conjunto humano irá interiorizando la imagen de los demás en una especie de pensamiento diversificado a la vez que especializado (con directivos, docentes, conserjes, etc.), no sólo en la relación directa sino, de igual forma, en la indirecta, como se aprecia en el siguiente diálogo entre la orientadora participante y su compañera de cubículo:

Orientadora: *Me preocupa que algunos alumnos se estén quedando fuera porque están cerrando el zaguán (de entrada) a las 13:55 horas...*

Orientadora participante: *Bueno, hay que recordar que el director había dicho que ya no daría tolerancia, dijo que el límite de entrada sería a las 14:00 horas, no a las 14:10 como antes...*

Orientadora: *¡Ah! (sorprendida), y también lo digo porque el nuevo conserje no respeta a los alumnos que llegan tarde, les habla golpeado, feo...*

Orientadora Participante: *En eso sí estamos de acuerdo, pues sí me parece inadecuado, habría que comentárselo al director para que hable con él...*

El hecho social en la circunscripción de la escuela permite que día con día se vivan acciones, interpretaciones y comprensiones en un ejercicio simbólico de la realidad, a partir de la actuación de cada uno de los agentes humanos que se concentran en ella con un fin determinado, o hasta de manera casual. Cada una de las personas que actúan e interactúan en los diferentes espacios de la preparatoria, poseen, igualmente, una forma muy particular de interpretar e interiorizar los mensajes contenidos en el lenguaje y en las actitudes de los demás. Esto es razonable, pues en este lugar las creencias y costumbres se recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan y comunican en tanto individuos que pueden actuar.

En la ejecución de sus actividades, y también por medio de ellas, los agentes reproducen las condiciones del contexto tal y como las comprenden e incorporan a su memoria; igualmente, traducen el pensamiento de los otros para dar lugar a la existencia de cierto tipo de prácticas: unos regañando, y los otros llegando tarde o puntualmente a la institución; unos portando cabalmente el uniforme establecido y otros no tanto, a veces cumpliendo con las tareas o incumpliendo en otras. Este ordenamiento recursivo, implica una forma reflexiva de entendimiento, de categorización de las experiencias que sólo se

hace posible en tanto que dichas prácticas conservan una continuidad, esto es, que se presentan regularmente en los espacios sociales. De esta manera el ser humano llega a convertirse en un agente social intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente (explicativamente) sobre las razones de su actuar, incluyendo el mentir sobre ellas, pues ultimadamente él es el único dueño de lo que piensa y expone a los demás (Giddens, 1995).

La reflexión anterior nos permite asentir que los sujetos se forman ideas (en su acepción neutra, en tanto personas que piensan, razonan y se apropian de elementos de la realidad para actuar coherentemente con ella) e interiorizan imágenes en el contexto y circunstancia escolar y que las mismas tiendan a cambiar con la práctica. En la experiencia de la preparatoria, los estudiantes modifican sus comportamientos; sus actitudes cambian, su cognición se enriquece y, poco a poco se hace compleja... aunque no en el grado o en la dirección que los docentes y orientadores desean o esperan.

Pero, ¿qué motiva los cambios en el actuar de los sujetos de las diferentes actividades? Para dar respuesta a dicha interrogante es importante recordar que una cultura, como la nuestra, está conformada y construida por seres humanos que se denominan agentes sociales en tanto comparten con los demás seres humanos de su grupo inmediato, de la geografía mexicana y de otras latitudes sus concepciones de vida, sus ideologías y la construcción histórica de las prácticas diversas institucionalizadas a través de la escuela. La cultura de cada nación, de cada localidad, de cada grupo se retroalimenta, se enriquece y se vivifica continuamente como lo señala Gilberto Jiménez:

La cultura, como hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de habitus conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por la estructura de clases y las relaciones de poder (en Ornelas Tarez, 2005, p. 39)

Entendemos desde aquí, que la escuela como una institución social tendría que procurar que en las personalidades de sus educandos se expresaran las costumbres y prácticas identitarias (respetando las diferencias) de los diversos

grupos humanos que constituyen sus variados estratos, mismas que definen, en nuestro caso, lo mexicano. Parte importante de las prácticas, intelectuales y materiales, es la producción de conocimiento científico, el contenido que explica la vida y el universo, las razones de la acción humana, la conciencia discursiva que se establece sin prescindencia del cuerpo, de sus mediaciones con el mundo circundante y de la coherencia de un propio ser actuante.

Porque el sujeto reflexiona, piensa y discierne desde el mundo y para el mundo, pero desde sí mismo, de lo que se apropia o hace suyo, hasta en el mentir si fuera necesario, como subrayara Giddens (1995). Esto tiene lugar en la selectividad de las circunstancias y en el contexto en el que se encuentre la persona en un momento determinado, pues como apuntalara Clifford Geertz (en Ornelas Tavarez, 2005)³⁷, es en la urdimbre de significados de la vida social, en un espacio específico, en que el individuo decide ante qué y cómo responder; esto porque, retomando lo dicho en líneas anteriores, la cultura es un proceso de naturaleza pública, basado en la acción simbólica, cuyo análisis tiende a la construcción de una ciencia interpretativa en busca de sentido y que pretende desentrañar estructuras de significación para determinar su campo social y su alcance en la vida de los sujetos.

Existe en esta tesis, el sobreentendido de que los seres humanos durante su proceso de hominización o conformación antropológica dan forma a un esquema de convivencia constituido por significaciones que se transmite en el tiempo, representadas en símbolos, concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida y hechos particulares donde la escuela en sólo un momento (y espacio) específico.

Desde aquí, se ilumina un sentido básico para la cultura, el hombre, para su supervivencia y conservación de la especie, necesita vivir en grupo, en sociedad, compartir sus hechos y creencias y vivir colaborativamente; advenirse de normas y reglas, un sentido de identificación grupal que permite la fundación de pueblos distintos. En su estado inicial, los grupos aprendían de los otros sin la necesidad de un cuerpo formal de conceptos que se consideraran importantes. Sin embargo, al aumentar en número y necesidades,

³⁷ Ornelas Tavarez, G. E. *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. Editorial UPN-Porrúa. 2005. En especial el capítulo 1. Cultura, cosmovisión e ideología en los procesos escolares.

la hominización no sólo implica la preocupación por el crecimiento, maduración y reproducción del individuo para su vida dentro del grupo, sino el trascender las acciones del medio social durante sus relaciones con los otros; pero también, se vuelven un imperativo, las adquisiciones educativas escolarizadas que se concretan en el marco de una institución.

Ésta, definitivamente tendría que buscar los espacios y las mejores personas para transmitir lo que dicha cultura considera importante (más los conocimientos que explican la realidad coherentemente) y que le ha permitido, hasta el momento, subsistir y desarrollarse bajo ciertas características. La escuela no es más que un medio para configurar un conocimiento que se considera científico, pero que debe respetar lo que el individuo trae como referente de conocimiento, como reserva cultural, como herencia o capital desde su base familiar, mediata o inmediata.

Una cultura, entonces, ya aceptada como hecho simbólico, en tanto las cosas, las acciones y los gestos tienen significados reconocidos por sus agentes sociales, que se dinamiza y actualiza en la interacción, que se enriquece y se modifica por las acciones sostenidas por cierta forma de ideas que se construyen en un contexto específico, está constituida por individuos con prácticas diversas, sujetos con un poder que se delimita por la capacidad de actuar, de poder participar, de poder aportar desde su propia perspectiva. Esta cualidad confiere a los integrantes de una sociedad la conciencia de sus necesidades, de la búsqueda de los medios adecuados para subsanarlas, de la procuración de ideas, propuestas y proyectos para lograr el bienestar.

Con esta acepción de la cultura, nos acercamos al carácter psicológico de las representaciones en tanto pensamiento espontáneo o creencia del sujeto sobre su propia práctica; una experiencia que se suscita a partir de las percepciones y expectativas sobre el propio desempeño y que, en ocasiones, crean la posibilidad de un cambio real en esa práctica personal. No obstante, este cambio por lo que respecta al orientador, tendría una intención: mejorar una función que en lo educativo debe responder a una demanda social y que además está institucionalizada y, por fuerza, tendría que repercutir en mejores oportunidades de aprendizaje y aprovechamiento para el alumno de cualquier nivel escolar (Coll y Miras, 1990; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El pensamiento como flujo de ideas y con ello la ideología desde el campo de lo social, y de algún modo una cierta forma de conciencia, define las representaciones o creencias hacia la otredad y se une con el pensamiento espontáneo (como representación psicológica) en tanto media un sistema de cognición particular en el sujeto para interpretar los datos de la realidad, su apropiación y objetivación para actuar coherentemente en el mundo social o de las relaciones humanas. Lo que se pretende señalar es que en el mismo individuo se construye lo social y lo psicológico, no son fenómenos ajenos y su separación se da en la forma de representación del objeto: para el individuo mismo o hacia un objeto externo. Aquí lo importante es el reconocimiento de qué tipo de signos están presentes en un momento dado y en cierto contexto, y que provocan la elaboración mental o la opinión abierta.

Para L. S. Vygotsky, figura emblemática de la psicología sociocultural, era por demás claro que la formación de la mente tenía una connotación social y que ésta se daba en función del *signo* o construcción social, el cual era poseedor de significado (Wertsch, 1995). Esto determina y justifica el tipo de respuestas que se emiten en una circunstancia determinada, el sujeto puede hablar o quedarse callado, permanecer o retirarse del lugar dependiendo de cuáles signos lingüísticos están siendo promovidos desde el emisor. Los hechos abiertos son hechos sociales, públicos, pero el proceso interno, el manejo subjetivo de los signos, ponen a andar procesos superiores sobre los cuales abundaremos en el capítulo siguiente.

Por lo que se refiere al aspecto social, la teoría (social) de la estructuración desde Giddens (1995), para el presente estudio, entiende y acepta que sus agentes son entes inteligentes; se acerca y reconoce al sujeto poseedor de una subjetividad (humana) cuya característica principal es captar, interpretar y apropiarse de lo exterior u objetivo, para interactuar, crear o producir en el contexto social y cultural. Complementariamente, la conducta que la representa como hecho simbólico ha sido configurada desde procesos complejos desde una reflexión, análisis y síntesis a la vez, que han definido qué componentes motores y cognitivos acompañan su emisión.

Por lo tanto, resumimos como reiteración, que en la escuela se comparten construcciones sociales que, a su vez, no dejan de ser psicológicos o individuales en tanto existe un trabajo de diferenciación, interpretación o

selección de caracteres simbólicos presentes en la dinámica cotidiana de la escuela. Es por ello que el papel de la institución, propiamente como obligación, es conocer a sus agremiados y adaptar sus modelos y programas educativos al perfil de sus usuarios para la consecución de una conciencia de trascendencia, de cambio, que enriquezca o transforme los elementos estructurales, culturales o sociales presentes en el hito histórico.

2.2 La educación como mecanismo de reproducción

Las sociedades se definen a sí mismas por sus propias construcciones simbolizadas y referenciadas en su lenguaje, sus costumbres, tradiciones, rituales e ideas que las definen como pertenecientes a una raza, a un lugar específico o a ambas condiciones. De tal manera que, al paso del tiempo, el conglomerado humano logra la coherencia interna de un tejido de sentidos, o de significaciones, que penetran, dirigen u orientan toda la vida de esos hombres (Castoriadis, 2005, Berger y Luckmann, 2006).

Con este principio cada comunidad o grupo dentro de ellas, preserva ciertos rasgos que reproduce en sus agentes sociales; éstos, por coyuntura, repiten patrones de comportamiento en tanto contienen y mantienen un significado en la comunidad propia o mediata. La escuela, por ende, como institución representativa social, en términos formales intenta ser un sistema estructurado que busca responder a las demandas de sus ciudadanos con la misma fuerza (intelectual y económica) que ellos proporcionan y que al Estado sólo le toca administrar; tendría, igual, que trascender los elementos de la cultura y producción científica hacia las nuevas generaciones de hombres o usuarios interesados en una categoría determinada de su acontecer como ciudadanos. Esta posibilidad es una premisa de la educación actual, aún con ajustes emergentes en los que se vislumbran nuevos panoramas para la población que busca conducir o potenciar en un momento específico, su desarrollo intelectual.

En modelos o concepciones primarias se consideraba que la educación consistía en la transmisión de conocimientos de los agentes de mayor edad a las generaciones nuevas, de los doctos a los ignorantes. Con esa dirección se transmitían elementos de la cultura imperante hacia los aprendices, se proporcionaban los conocimientos que se consideraban importantes o

significativos para la conservación del orden social y el económico. Por supuesto, se proveían o aparecían elementos para la generación de nuevos conocimientos –de otra manera no tendrían razón los antiguos observatorios de Uxmal en el mundo maya, por ejemplo-. En esos modelos arcaicos a los niños se les veía como tábulas rasas en las que se podían inscribir o vaticinar destinos según la percepción, interés o creencia del encargado de la enseñanza; éste, finalmente, era una especie de filtro o figura representativa de una clase a la que se consideraba privilegiada y en la cual se depositaba la confianza de que habría de favorecer los intereses de su pueblo.

Sin embargo, como lo hacen constar las evidencias, las instituciones educativas sufren transformaciones de la misma manera que las sociedades o circunstancias que les dieron lugar. Sucede entonces que las instituciones se ven obligadas a modificar o a cambiar sus procesos, técnicas, herramientas, materiales y hasta las condiciones humanas del proceso educativo. Es un imperativo evolutivo para la trascendencia y riqueza del acervo de la nación que les dio lugar, porque como se ha afirmado en líneas anteriores la cultura tiene vida aunque no sea un ente viviente. No obstante, las transformaciones institucionales no siempre se presentan con la forma de fenómenos naturales o de consenso social que acontezcan en el tiempo porque alcancen un nivel de madurez; más bien son el resultado de luchas y confrontaciones entre los seres humanos que ven ignorados, lesionados sus intereses y oportunidades de movilidad social y económica por otros quienes usan el poder de actuar como la posibilidad de algún tipo de dominio, control, supremacía o un sentido de proteccionismo mal entendido.

Así podemos encontrar, casi ancestralmente, que las mejores escuelas o las mejores posiciones para lograr una cierta forma de conocimiento son para aquellos grupos poseedores de mayor capital económico o intelectual. Es más, los detentores de un fuerte volumen de capital global, como los patrones, los miembros de profesiones liberales o profesores institucionalizados se oponen, generalmente, al ascenso de los más desprovistos del capital de movilidad social (ya sea de carácter económico o intelectual) como los obreros sin calificación o los empleados de cualquier industria –o los hijos de ellos-; esto es, hacen de su oportunidad (o ventaja) de capital, una suerte de herencia, de

poder, de designio natural que les “posibilita velar” por el bien y la seguridad de los otros soslayando sus opiniones, inquietudes, deseos y motivaciones.

Bourdieu, al respecto, señala que está bastante definido que a cada clase definida de posiciones sociales le corresponde un *habitus*, que es el producto interiorizado de condicionamientos, determinantes o significaciones humanas, asociadas a la posición correspondiente; por tanto, ese capital simbólico permite a los educados advenirse de un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, al mismo tiempo que les permite mantenerse unidos entre ellos por una afinidad de estilo definiendo con ello, prácticas y bienes de un agente singular o de una clase de agentes (Bourdieu, 2008, p. 33).

Esta tipificación del espacio social como podemos entenderlo, es un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras pero definidas las unas en relación con las otras por relaciones de proximidad o de distanciamiento y, también, por relaciones de orden como encima, debajo o entre según los principios de diferenciación contruidos socialmente. Es así que en el tejido social es posible observar que los poseedores o desposeídos de dichos elementos culturales (capital cultural) o económicas (capital económico), se aproximan o se alejan dependiendo de sus posesiones en la escala del tener más (conocimiento o dinero) o tener menos (ignorante o pobre). Y lo anterior no es un fenómeno de la época actual, sino ancestral, pues es del dominio público que a la llegada de los españoles las sociedades mexicanas estaban divididas en clases, de las cuales la dominante, reyes y sacerdotes gozaban de privilegios “naturales” y del trabajo de los otros como lo relata Cortés en su narrativa:

*Hay en todos los mercados y lugares públicos de la dicha ciudad, todos los días, muchas **personas trabajadoras y maestros de todos oficios, esperando quien los alquile** por sus jornales... pero había en una de las casas de Muteczuma, un muy hermoso jardín con ciertos miradores que salían sobre él, y los mármoles y losas dellos eran de jaspe, muy bien obradas. En esta casa tenía diez estanques de agua, donde tenía todos sus linajes de aves de agua que en estas partes de hallan... había para **tener cargo destas aves trecientos hombres, que en ninguna otra cosa entendían. Había otros hombres que solamente entendían en curar las aves** que adolecían. La manera en que les daban de comer (al dicho Muteczuma y seiscientos señores y personas principales) es que **venían***

trecientos o cuatrocientos mancebos con el manjar, que era sin cuento, porque todas las veces que comía y cenaba le traían de todas las maneras de manjares, así de carnes como de pescados y frutas y yerbas que en toda la tierra se podían haber (Cortés H., 1970, pp. 74-76).

Se comprende de aquí, por ende, que esta política de diferenciación no podía hacer a un lado a la escuela y sus objetivos de educación. De tal forma que lo que se tenía eran, precisamente, espacios para privilegiados, no privilegiados y los que de plano no tenían opción como los esclavos; entonces, en el Calmécac se proporcionaba formación a los nobles o privilegiados en astronomía, derecho, historia, religión, poesía, etcétera, con el convencimiento de que se educaba a los futuros sacerdotes, jueces, gobernantes o maestros. En cambio, en los Telpochcalli se educaba a los plebeyos para trabajos manuales, del campo y el manejo de armas que como podemos deducir de la viñeta previa, eran actividades que podían heredarse de generación en generación: *“hombres que en ninguna otra cosa entendían”*... como el ejercicio de la nobleza, y los esclavos que no tenían ningún tipo de privilegio.

Lo que deviene, sigue siendo historia y actual realidad, como es posible interpretarlo con el escrutinio de nuestras construcciones sociales. Los hispanos y otros extranjeros que se avecindaron en el país o en otras latitudes –salvo honrosas excepciones-, no lo hicieron precisamente para crear un orden igualitario, sino que tenían como intención la dominancia, el desplazamiento del poder de los gobernantes nativos hacia ellos. Un poder de imposición en donde la religión jugó un papel importante, pues era la dueña del pensamiento (a través de la idea del castigo divino que no era precisamente algo simbólico) y obra (la escuela) de los nativos (Kazuhiro, 1992).

El avance del tiempo, las luchas y la fuerza de las ideas nos pone en el plano de la actualidad, una realidad que demanda la necesaria participación comprometida de los adultos involucrados en los diferentes procesos y espacios educativos. Una responsabilidad imperiosa que no permite lugar a dudas en cuanto a que es necesario promover la transformación no sólo de formas sino de fondo, una transformación en el cual se pongan de evidencia el sentido de la democracia, la justicia, la equidad, pero principalmente, como lo

señaló Edgar Morín, poner la biología en el plano de la realidad de razones para la vida, una definición universal.

La trascendencia del sistema educativo es necesaria en tanto en su interior se enseñan las diferentes técnicas de producción de manera depurada (aunque también se realiza en la casa, en el taller, en el campo, en la fábrica o en el ejercicio profesional, pero contienen principalmente una base empírica), estratificada (de lo simple a lo complejo), sistematizada y buscando la fundamentación científica y potenciación del desarrollo intelectual a través de la promoción de la imaginación, la iniciativa y la inventiva en sus usuarios.

Pero aún más, la educación entendida como instrumentación para la producción (intelectual, material o artística) se conduce en individuos de cierta edad, con tradiciones, creencias, sentidos del deber, significados del mundo, supersticiones, una moral particular y concepciones y valores artísticos diversos. Por lo tanto está obligada a concebirse desde una relación sujeto-objeto, donde ambos componentes son agentes sociales poseedores de un nivel de conciencia. Esto es, la capacidad de tener un registro de lo que acontece en la vida y de las circunstancias en donde tiene lugar el acontecimiento; es decir, los agentes, uno u otro, maestro-alumno, tienen la oportunidad de registrar en la memoria más allá del concepto o conocimiento científico o técnico específico. Postura, que más que una moda en respuesta a la convulsión social en la que nos hallamos, representa la necesidad de una explicación histórica crítica en tanto desde tiempos remotos la educación ha intentado buscar cambios en el comportamiento de los educandos, pero también su recuperación del poder de actuar en función y en contra de un orden establecido y a las conveniencias de un grupo adueñado de ese poder.

Pues si bien, como lo señalan Bourdieu y Passeron (2003), es importante tener en cuenta que toda enseñanza presupone un cuerpo de saberes, de saber hacer, pero sobre todo de un saber decir que, nos guste o no, constituye el patrimonio de las clases cultivadas que evidentemente exhibe desigualdades fundamentales en el juego de privilegiados, resultando esto último el principio generador y unificador de afinidades. Estos autores cuestionan acertadamente la validez y la funcionalidad de los contenidos de programas educacionales que incluyen temas en los cuales los alumnos no han tenido ninguna participación (a veces ni los maestros), y la exhortación de lugares de tan lejana ubicación

que ensombrecen en la mayoría de los usuarios toda posibilidad e interés de acercarse a la confirmación de lo que se ofrece como oportunidad estimulante.

Para una gran cantidad de alumnos, la escuela no representa más que el lugar donde existe una suerte de desigualdad fundamental (en la ubicación geográfica, en la formación profesional de los docentes y en la asignación del turno) en un evidente juego de privilegios al que todos pueden entrar pero donde pocos serán los elegidos: *Entre los jóvenes y señoritas que llegaron a hacer su Examen de Ingreso a Bachillerato...* herederos estos últimos de bienes materiales e intelectuales (suerte de pasaporte social) por el simple hecho de tener progenitores poseedores de un capital, si no intelectual, es seguro que económico. En nuestra idea, es una forma de ver y concebir los procesos sociales y es importante en la medida en que pone en nuestra representación la necesidad, la obligación de repensar los procesos educativos que vivimos y experimentamos como actores.

Pese a lo anterior o practicando la contradicción de lo anterior, sí es y ha sido posible dar constancia de cambios y de una movilidad social que ha permitido transformaciones en el panorama social nacional y mundial. Lo que tiene que acentuarse es que no ha sido suficiente y que ahora el panorama se torna más difícil si tomamos en cuenta las palabras de Ornelas Huitrón en su estudio de 2001, en esta exposición la investigadora nos recuerda las complejas negociaciones de las élites del poder económico mundial, y hace evidente que el Banco Mundial no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos; un número que en sí es enorme, y que indudablemente, se habrá incrementado a la fecha.³⁸

No obstante, tenemos que reconocer que la reproducción social entendida como transmisión de valores, información científica, costumbres y tradiciones es esencial para los grupos humanos pues de otra forma continuaríamos guareciéndonos en inhóspitas cuevas, persiguiendo manadas comestibles y

³⁸ Recordemos el crack que se vive en estos momentos de crisis económica mundial y que ha obligado a las grandes potencias industriales (G-20) a reactivar la economía mundial con una derrama de 1 billón de dólares (a través del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial) para préstamos hacia los países más desprotegidos, donde México se inscribe. Y aunque, si bien, se regularán paraísos fiscales y sueldos de banqueros, faltarán otros ajustes a nivel estructural nacional. Claudia Herrera, *La Jornada*, viernes 3 de abril de 2009. Página: http://kiosko.net/mx/2009-04-03/np/mx_jornada-html , revisada el jueves 16 de abril de 2009.

viviendo de la recolección o cosecha temporal. Conjugada a esta recuperación histórica, es imperativo una visión crítica, bio-lógica, que proponga caminos o desarrollos a seguir, que en una revisión políticosocial nos muestran los esfuerzos partidistas (alienados políticos o de control económico) por la desaparición de grupos dominantes o su contraparte, su fortalecimiento o incremento numérico.

En el movimiento de desarrollo social, los grupos humanos pugnan por el uso de la ciencia y la razón o la vida en el oscurantismo; la formación de ciudadanos conscientes o la de súbditos, incremento de desempleados o de proletariados dóciles; enfatizando, sobremanera, que en la escuela y su objetivo la educación se encuentra el germen del futuro mediato y el del aquí y ahora, inmediato. Es responsabilidad como sujeto consciente, como individuo poseedor de autoconciencia, el aplicar la valoración y propuesta pertinente a la educación, que se le vea como la oportunidad de trascendencia que recibe el ser humano para vivir la vida, para convertirse en hombre, siempre conservando finalidades funcionales y éticas, pues la educación deberá tender siempre al desarrollo, conservación cultural y formación de capital humano.

Una revisión muy general del principio de la educación nos retrotraerá siempre la imagen del gran Sócrates enseñando (filosofando) en diferentes momentos y lugares –abiertos o cerrados- como podemos reconocer a través de los trascendentales “Diálogos” de Platón, de las primeras escuelas con base pedagógica con Juan Amós Comenio durante el siglo XVII, de las luchas por la definición de la escuela que permite el florecimiento de la inteligencia y creatividad del educando (Chateau, 2003). La idea que se mantiene es la del cambio, los alumnos cambian (no en la forma, calidad o dirección que todos los involucrados en la educación quisiéramos) como cambiaban y buscaban imitar sus interlocutores al sabio Sócrates. Lo que se demanda es el cambio de la persona que enseña, que sea más crítica, más consciente, pero en el sentido de escudriñar en la realidad, de reflexionarla, de discutirla, de encontrar sus razones de ser y de estar en donde está.

Hay que concebir la educación desde su verdadera dimensión, si es un producto y necesidad humana, debe estar al servicio del hombre y de la vida, no del sistema, no de la estructura, mucho menos al servicio del capital económico interno o externo. Pero esto, en definitiva, es aún decisión personal,

cada individuo tiene sus motivos y tiene el poder de *“hermeneutizar la educación como la necesidad de atenderla ante los cambios mundiales actuales, que la vuelven, que la hacen aparecer, desde diversas perspectivas y concepciones, si no como una panacea, sí como un objeto de atención de muchos y principales actores sociales de diversos calibres, intereses y filiaciones, que van desde los agentes del capital financiero internacional –con sus instituciones correlativas: el FMI, la OCDE, el BM...-, hasta los críticos de la actual situación educativa mundial”* (Primerio Rivas, 2007b, p. 8)³⁹.

Desde esta última reflexión, se puede conceptualizar la escuela como el espacio de análisis y aprendizaje del presente, el resguardo del sentido del pasado y planeación del futuro de la sociedad. Aspiración que se finca en la tradición pero para ser el promotor más temprano del mañana proyectado y planificado para una convivencia armoniosa, creativa, libre y de transformación del pensamiento y la acción de los seres humanos que en ella se hacen presentes. Por lo tanto, y entonces será así que, desde sus espacios de manera especial, se configurarán las personalidades que dinamizarán los procesos sociales y que exigen por lo mismo, estudios comprometidos desde su interior, estudiosos de una realidad propia, que se atreven a reflexionar sobre su propia cotidianidad, que envuelta en una cultura y sus imaginarios redime el acontecer del mundo y de la vida.

2.3 La conciencia discursiva como objeto de la orientación

El concepto de ideología, que se halla en la conciencia de los hombres, puede atenderse desde dos posturas; una que se reconoce como de acepción neutral que se define como poseedora de aspectos de la vida social, con una riqueza intrínseca desde donde es posible estudiar los fenómenos sociohistóricos en tanto sistemas de pensamiento o creencias que se sitúan socialmente y se comparten colectivamente y, al mismo tiempo, permiten identificar las maneras en que las formas simbólicas se intersectan con las relaciones de poder. La

³⁹ La noción de hermenéutica señala que es la disciplina de la interpretación de textos. Busca comprenderlos desde sus diferentes expresiones que pueden ser escritos, hablados, actuados, etc. Tratando, toda vez en lo posible, de encontrar los sentidos de aquello que se propone como objeto de estudio (o de aprendizaje). El anclaje hacia lo analógico como se propone en la presente investigación, puede entenderse a partir de la lectura de la obra de Mauricio Beuchot Puente y Luis Eduardo Primerio Rivas: *La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México, Primerio Editores, 2003.

otra, la concepción crítica, es aquella en donde encontramos información que contiene un sentido negativo, engañoso o peyorativo de los sentidos que describe (Thompson, 1993). Desde esta presentación a manera de introducción, coincidimos con la primera definición en tanto que los agentes sociales pueden referir su realidad sin tener el conocimiento *concienciado o discursivo* de las razones que están en la base de sus ideas. Esto, normalmente, sucede con los individuos más jóvenes o menos informados quienes a través de la experiencia o el acercamiento a oportunidades importantes de reflexión, ganan destreza en el análisis de la realidad.

La conciencia como la oportunidad de analizar las ideas propias, producto de la interiorización de la vida objetiva se produce en un marco social y cultural. Porque la vida social no es solamente una sucesión de objetos e incidentes que se suscitan en el mundo físico-natural sino que es, principalmente, una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados intencionados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos actuados por sujetos que utilizan tales artefactos para comunicarse, comprenderse y relacionarse con los demás seres vivos mediante la interpretación de las expresiones que reciben y que los obliga, a la vez, a realizar sus propias producciones simbólicas en contextos estructurados.

Específicamente, desde el escenario de la orientación, recordemos que algunos autores como Mora (1994) y Primero Rivas (2001), ya habían coincidido en considerar el servicio como sinónimo de concienciación. Esto es así, puesto que en esta práctica se intenta que el estudiante aprenda a saber dónde está, adónde va y con qué medios enfrenta su situación escolar, social y hasta familiar. Estas premisas son muy importantes en el bachillerato pues se tiene la creencia de que a cuyo término los jóvenes acudirán a la escuela superior o universidad, afirmación que en los hechos es bastante cuestionable por las condiciones económicas de gran parte de nuestra población.

Esta es una de las razones por las cuales las cosas no resultan del todo fáciles para orientadores y orientadoras. El complejo social-comunicacional se establece, permanece, se buscan responsables de la falta de motivación para estudiar con entusiasmo o continuar estudiando: los adolescentes no entran a clase, se esconden en los jardines, se quedan en la cafetería, llegan tarde, no cumplen con tareas, las copian de otros o las hacen “a la carrera”, o tienen

obligaciones adquiridas ya con sus parejas. Los docentes planean nuevas estrategias y apropiaciones técnicas. La explicación de tal fenómeno tal vez se deba a la falta de especificidad de lo que se entiende por conciencia y la forma en que se establece. Porque las situaciones y problemáticas escolares se discuten, los docentes proponen estrategias, se planea, pero... consideremos lo que sucede en el pleno de una reunión de orientadores y directivos:

Orientadora Informante 1. *La cosa es que los docentes debieran ser más motivadores, reforzar los temas, tener un plan de trabajo, los alumnos trabajando no tienen por qué dar lata.*

Orientadora Informante 2. *Eso es cierto, ahí tienen a la maestra (...), ella es fuerte, a veces agresiva, militarizada, pero le cumplen, trabajan, pues ella sí tiene una planeación que lleva a cabo muy ordenadamente y los alumnos sí responden... en cambio ahí tienen a (...) con Maestría, ¿y qué?, él dice que si el alumno no quiere entrar a su clase, ¿por qué se le obliga?, "entra el que quiere", dice, pero aquí eso no funciona, tenemos un reglamento que se debe respetar, que se tiene que cumplir. Es más tenemos una alumna que viene del Tecnológico de Monterrey y su mamá está muy contenta con la disciplina que llevamos en la escuela gracias a la normatividad.*

Orientadora Informante 1. *Así es, ahí está el maestro (...) con sus estrategias, primero checa las necesidades del grupo... es que es claro, si buscamos encontramos.*

Directivo 1. *Por eso hay que saber bien qué se busca (mueve los ojos y la boca indicando un doble sentido, que bromea. Recuperando la seriedad de la reunión acota): por eso hay que tomar esas iniciativas como una política institucional, que se lleven a cabo dichas acciones desde el principio por todos los maestros.*

Directivo 2. *De tal modo que es importante que los orientadores cierren filas... cada maestro es responsable del aprendizaje y disciplina de su grupo, ningún alumno debe estar fuera de clase. Pero también hay que cuidar que no saquen a los alumnos de la clase sin motivo o arbitrariamente.*

Directivo 1. *Alumno que llegue tarde, entra a clase con falta...*

Orientadora Informante 1. *En cuanto a los maestros, quizá motivándolos mejoren su puntualidad, con un reconocimiento, un regalo podamos mejorar el trabajo docente.*

Orientadora Informante 3. *Me parece que eso no procede pues nos pagan por cumplir, no es necesario tener más incentivos.*

Directivo 2. *Así es, lo mejor es hacerles (a los docentes) un seguimiento a los que llegan tarde o entran mucho después del tiempo de tolerancia a clase.*

Orientadora Informante 3. Bueno eso me parece lo mejor. Pero que lo hagan desde la dirección, pues la otra ocasión tuve un problema muy serio con la maestra (...) por reportarla.⁴⁰

La conciencia, ¿para quién? O, ¿de qué manera? Porque, justamente, entrar o no entrar a clase puede considerarse en el marco de la libertad del alumno. Pero si no entra a clase, castigo. Castigo también si entra tarde. Pero, ¿cuál sentido seguir?, el de la verbalización como tal, o el de los gestos que la acompañan. Más aún, ¿cómo proceder con los maestros? ¿Por qué los orientadores tienen que hacer observaciones y seguimientos del actuar docente, si lo que les corresponde es ser eje del aprovechamiento de los alumnos? Amén de lo administrativo, se establece un complejo fuerte en tanto el adolescente interpreta los códigos del mundo social de los adultos a quienes también hay que “*hacerles un seguimiento a los que llegan tarde o entran mucho después del tiempo de tolerancia a dar clase*”.

En fin, puede que el núcleo de la comunicación se realice en términos de conciencia en su acepción simple, en cuanto a que la conciencia es conocimiento o certeza del acontecer en el mundo (estar seguro de lo que pasa), pero aceptada de esta manera, resguarda la inquietud de qué o de cuál conocimiento se trata, de la certeza consensuada producto de un razonamiento o la información que simplemente se ajusta a los cánones socioestructurales de supervivencia, el hacer para obedecer a una normatividad que es finalmente a la que se tiene que responder.

En su composición semántica, conciencia puede implicar aquel conocimiento que se ajusta al saber objetivado que aún en este sentido, puede llevar una carga de univocidad si no se realiza un ejercicio hermenéutico que acerque ese conocimiento a la proporción manejada con un gran sentido de prudencia; un ejercicio analógico que dé la certeza de una atención literal y/o alegórica según la oportunidad que el mismo texto emitido permita: “*saber bien qué se busca*” (en el sentido pedagógico) o cualquier otro sentido que da el movimiento de los ojos y de la boca (sentido simbólico-interpretativo).

⁴⁰ Segmento de Observación no participante realizada el 08/09/06, durante las labores del Orientador Participante.

Para Giddens, como ya lo adelantamos, es evidente en los agentes sociales procesos inmanentes como el registro reflexivo, la racionalización y la motivación de la acción. De estas cualidades, la racionalización de la acción, que remite a una intencionalidad como proceso, es como las otras dos dimensiones, una característica de rutina de la conducta humana. De este modo, en las situaciones de interacción, el registro reflexivo de una acción combina, de manera general y, también, rutinaria, el registro del escenario o situación específica de esa interacción.⁴¹

Esto es, durante la racionalización de una acción y bajo la consideración de la diversidad de circunstancias en que es posible una interacción y su correspondiente interpretación de símbolos, es viable evaluar la competencia generalizada de algunos actores en función de su adaptabilidad y capacidad de respuesta o acción. Y para ello, pueden hacerse a un lado los compromisos normativos, ya que los mismos abarcan sólo un sector o una parte de los componentes de la acción. Sobre lo anterior, Giddens enfatiza:

Si no entendemos esto (racionalizar para actuar en función de un momento y hecho particular), desconocemos que las normas constituyen límites “fácticos” de vida social, y que en vista de ellos es posible una diversidad de actitudes manipuladoras. Un aspecto de estas actitudes, aunque relativamente superficial, se insinúa en la observación trivial de que las razones que unos actores aducen discursivamente para lo que hacen pueden diferir de la racionalización de una acción como de hecho interviene en la corriente de conducta de esos actores... en efecto, ¿cómo podemos estar seguros de que la gente no disimula las razones de sus actividades? (Giddens, 1995, p. 41)⁴²

En muchas de las ocasiones, el saber mutuo que dirige los enlaces verbales y no verbales en la interacción, no es asequible a la conciencia discursiva de los agentes. La mayor parte de ese saber es de carácter mecánico, no razonado, producto de una conciencia práctica; inherente a la capacidad de “ser con” en las rutinas de una vida social. Por esto es que se reconoce que “la línea que separa conciencia discursiva y conciencia práctica es fluctuante y permeable, tanto en la experiencia del agente individual (como portador de una

⁴¹ *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* A. Giddens. Argentina, Amorrortu Editores, 1995. p. 41.

⁴² *Ibidem*, p. 42.

subjetividad), como por referencia a comparaciones entre actores en diferentes contextos de actividad social”⁴³.

Y por la calidad de no resuelto y permeabilidad, es posible con el ejercicio de repaso y reflexión de la experiencia, lograr los razonamientos necesarios para definir, describir y analizar los motivos de una forma de actuar en un momento y circunstancia dada, para tener acceso a la conciencia discursiva. Característica posible en el sujeto social y en el privado en el marco de una condición estructurada, lo que significa que sigue una organización y planificación de las acciones en el interior de sus instituciones.

Aquí es necesario subrayar la siguiente aclaración: entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva no existe barrera alguna, lo que se requiere es un ejercicio pleno de estratificación de la reflexión, la racionalización y la motivación de la acción, que además son, en palabras de Giddens, “procesos inmanentes”⁴⁴. Finalmente, desde la postura teórica –social- de la estructuración se acepta que los agentes son seres pensantes no sólo funcionales, por lo cual el acceso a la conciencia discursiva es cuestión de compromiso ya que el registro reflexivo de la actividad es un rasgo permanente de toda acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de los otros. Esto es, los actores no sólo registran de continuo el fluir de sus propias actividades y esperan que los otros, por su parte, hagan lo mismo respecto a ellos; también registran en la rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven, conviven o trabajan e interiorizan la experiencia para responder-se mutuamente.

Por otra parte, la racionalización de la acción, que se acepta que también se efectúa por rutina y casi siempre sin esfuerzo, conlleva una “comprensión teórica” continuada sobre los fundamentos de su actividad, aunque tener esta comprensión no debe entenderse como el tener razones discursivas para diferentes momentos de una conducta, ni tampoco a tenerlas para especificar esas razones desde su complejidad. Lo que de hecho espera un agente competente, de otro agente, es que sea capaz de explicar, si se le pide, casi todo lo que hace. Y aducimos que casi todo, porque en la interacción cotidiana los actores no transitamos preguntando a los demás por qué se dedican a una

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Ibidem, p. 41.

actividad habitual para el grupo o la cultura de que se forma parte. Además, tampoco pedimos, de ordinario, una explicación en los casos de lapsus de lenguaje o corporales en los que incurren los interlocutores, para los cuales tal vez tengan alguna *justificación* o aclaración.

Así, tanto la reflexión como registro de la acción, la racionalización como fundamentación de la misma y la motivación como los deseos que la sustentan, son el marco de acceso a la conciencia discursiva, aunque para el actor pocas veces quedan claras las motivaciones de su acción de manera directa. No obstante, hay que subrayar desde estos referentes el nivel de control reflexivo que los actores son capaces de mantener sobre su conducta.

Ante esto último, tendríamos que razonar sobre el tema para proponer que si entre la conciencia discursiva y práctica no hay separación y que existen sólo las diferencias entre lo que se puede relatar y lo que, en general, simplemente se hace mecánicamente, podríamos adelantarnos a trabajar hacia la comprensión de la conciencia discursiva, la que se sostiene sobre la reflexión, racionalización y explicitación de sus motivaciones que finalmente pueden proveer o desencadenar en proyectos. Esto es posible en tanto consideramos que el obrar humano no se define si no es por referencia a intenciones, a acciones concretas. O sea, una unidad de conducta sólo puede considerarse como acción si quien la cumple tiene la intención de obrar así, ya que de lo contrario la conducta de la que hablamos sería una mera respuesta reactiva.

Vemos entonces, que la posibilidad de mover hacia la conciencia las acciones de los adolescentes: el que aprendan a reconocer dónde están, hacia dónde van y con qué medios –cualidades o habilidades intelectuales- enfrentan su situación escolar, social, personal y hasta familiar, puede concretarse si se consideran los principios de la estructuración, si y solamente si. Los documentos oficiales de apoyo al trabajo del orientador en el Estado de México lo señalan de la siguiente manera:

Se busca proyectar la acción educativa hacia el futuro en apoyo a las exigencias sociales (democracia, justicia, igualdad social, desarrollo económico sostenido, salud, alimentación, empleo, etc.). Formar recursos humanos científicos, técnicos y artísticos, que contribuyan a la solución de los viejos y nuevos problemas de salud pública, educación, vivienda, alimentación y ambiente; asimismo, la problemática que enfrenta el desarrollo científico y tecnológico. Esto es, una

construcción del conocimiento como condición necesaria para la adquisición del saber científico, técnico y humanístico sustentada en la capacidad para entender y participar en la transformación de la realidad.

Se apostrofa: *Orientación Educativa coadyuva en la formación de un alumno que busque “participar en la gestación de un conocimiento crítico e independiente, que le permita valorar o **establecer juicios fundamentados de su ser y hacer, en el marco de la realidad social** contemporánea... se trata de reivindicar la categoría de ser autónomo y libre contra el sujeto insumo” (DOROE, GEM, 1995, pp. 4-16).*

Con el propósito de incidir en la tarea de la búsqueda de la calidad educativa... se pretende reorientar el perfil del bachiller a partir de generar:

- *Capacidad para (enfrentar) las exigencias que el mundo actual requiere*
- *Capacidad para enfrentar mundos plurales*
- *Acceso a la información*
- *Soluciones a lo complejo*
- *Actuación reflexiva y responsable*
- *Actitud y acción continua*

Necesidad primaria en tanto *“en un futuro inmediato serán los jóvenes los que se encuentren al frente de las instituciones o áreas productivas y fortalecerán o no al sistema social en su conjunto... entre el 2012 y 2013 nos encontraremos, como nunca antes, frente a cerca de cuatro millones de jóvenes en espera, no sólo de un lugar, sino de un espacio de verdaderas oportunidades generadas a partir de un compromiso serio en materia educativa que responda a sus aspiraciones y, por supuesto, a lo que el país requiere en un mundo globalizado” (Reforma Integral de la Educación Media Superior, Jornada de Actualización Docente y Planeación Institucional, Ciclo Esc. 2008- 2009, GEM, 2008, p. 7).*

El objetivo de la educación es la enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos y otros significados importantes para la vida relacional de los individuos, aunque somos testigos de gente poco escolarizada con un buen sentido de adaptación e integración social y, también lo contrario, colegas muy escolarizados que fácilmente caen en la arrogancia o la falta de respeto a los límites de los demás, incluyendo el de los estudiantes. Por ello podemos afirmar que, desafortunadamente, en muchas ocasiones la escolarización carente de un sentido de concienciación (discursiva) por parte de los adultos sólo sirve para sentirse diferente o mejor que los otros, en esa escala de

capitales construidos socialmente y que se incrustan en los imaginarios de la colectividad contenida en una cultura llegando a crear, no siempre de la mejor forma, contradicciones en la escala de valores.

De una forma u otra los estudiantes no desconocen ni niegan su pertenencia a un espacio o a una institución, pero interiorizan su experiencia desde su razón de ser y estar en un lugar específico. Es decir, existe una interpretación de la realidad que se razona como subjetiva, una lectura que no es ajena a la realidad de un grupo determinado y hasta diferenciado, sino como una forma de traducir la realidad situada, de entenderla, de construirla y que corresponde a cada individuo como ente único. En otras palabras, es el ejercicio de acercamiento entre sujeto y objeto, al otro y al yo, que define la cualidad común de los hechos sociales en un registro simbólico (Jáidar, 2003).

Esta forma de Pedagogía de lo Cotidiano⁴⁵, trata de reconocer las construcciones particulares de los individuos, los imaginarios que les permiten conducir una convivencia armoniosa (no alienada, enajenada o de actuación mecánica sin procesos de pensamiento ni reflexión) sostenida en un tejido de sentidos, o de significaciones, que penetran la vida completa de todos los elementos del grupo. En este caso, su instancia representativa, el espacio escolar, la preparatoria, porque, sin lugar a dudas, las expresiones que se reconocen e interpretan aquí son coherentes con el tejido de sentidos construidos (aceptados también) porque se responde en función de ellos por actores y usuarios, penetran su pensamiento y dirigen, matizan y orientan su práctica de cada día en un contexto específico.

Una institución con tanta significación como lo es la escuela conforma sus propios referentes simbólicos que conducen a sus agentes a ser de una determinada manera, desde su pensamiento y su práctica, tanto para ser como los otros como para diferenciarse: ya sea porque intenta conservar por decisión propia los valores que se proponen, o porque decide darse la oportunidad de repensar su propia experiencia.

⁴⁵ “La Pedagogía de lo Cotidiano plantea que el conocimiento creado (o recreado) por el grupo de estudio que se considere debe ser un conjunto de saberes determinado por los partícipes directos del mismo, aunque pueda (y normalmente lo haga) aceptar las indicaciones estructurales que se desprenden de las instituciones que alberga al grupo de estudio o de las prácticas, sentimientos o razones de la comunidad intelectual dominante en su cotidianidad”, *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*, Primero Rivas, L. E. México, Primero Editores, 1999, p. 41.

Las instituciones como tal, recrean una cultura, en ellas unos están a gusto y otros no, pero permanecen, se mantienen unidos gracias a los imaginarios o construcciones significativas que se instauran durante la interacción social. En el hecho simbólico compartido, los imaginarios no serían nada o no se configurarían en las representaciones de los adolescentes si no se compartieran, si no formaran identificaciones en el sentir, no sólo en los elementos de un grupo que se comuniquen entre sí, sino incluso entre los componentes anónimos e impersonales de la institución. Los adultos, igualmente, desde sus diferentes posturas en la vida y en su profesión, con los adolescentes buscan dar un sentido a sus prácticas, un significado en sus aproximaciones a ellos a partir de los elementos de la realidad:

Comparar, escuchar y aceptar que los y las estudiantes poseen un complejo cultural y emocional muy fuerte desde sus hogares permite comprender la gama de acontecimientos que se observan, escuchan y viven en la institución. En el fondo existe una necesidad de reproducción, es propiamente un principio natural el que existan procesos similares (los hombres nacen, se reproducen, trabajan y mueren), pero otros necesitan cambiar, transformarse, mejorar.

El patrón educativo ha evidenciado deficiencias, vicios, pero también virtudes. Asunto importante de valorar, ya que en el pleno de la institución y en el aula se hacen presentes sujetos que tienen una manera especial de apropiarse de la realidad, de vivirla, de redimensionarla o de reproducirla. Y si bien el trabajo docente, con sus singularidades, es específico en el sentido de una asignatura o marco conceptual particular, la función del orientador permite un acercamiento a la subjetividad del adolescente, ese reconocimiento de sus motivaciones, a la explicitación de sus racionalizaciones o razones de sus actos. Es una actividad de urgente relevancia la búsqueda y promoción de una conciencia discursiva, aquella que permite al hombre responder acertadamente según el contexto o las demandas de la situación con acciones conducentes y razonadas desde sus bases motivacionales, que interprete justamente el: *“establecer juicios fundamentados en su ser y hacer”* (GEM, 1995).

Lo negativo de una educación como elemental reproducción de hechos, transmisión de conceptos, esquemas puramente imitativos es la representación del maestro como la figura primordial e indispensable, poseedor de bienes que debe hacer llegar al alumno en dosis que él mismo prepara e indica, según su

propio entendimiento de las necesidades detectadas. El talón de Aquiles del sistema educativo, por otra parte, es su conceptualización como mecanismo de control, de pasar sobre el sujeto pensante o en ciernes de acceder a una conciencia discursiva en la creencia de que aún no puede ser más participativo en su propio aprendizaje; el manejo de un mal entendido paternalismo y codependencia que impone modelos extranjeros según necesidades del mercado internacional, apartando al estudiante de una cotidianidad importante que es la que le ha permitido trascender con sus bases culturales.

Ciertamente que el contacto con otras culturas, con otras personalidades, con otras experiencias permite a los individuos recrear sus propias iniciativas, talentos, creatividad y deseos de conocer, de aprender, de compartir pero la motivación debe y tiene que surgir del individuo, de la aceptación de las oportunidades, del pensar sobre lo que le conviene y le gusta, de lo que libremente desee tener como una propiedad intelectual y sensible como parte de su conformación antropológica, riqueza y evolución desde su propio marco de subjetividad como individuo, propiamente: poner en práctica el sentido de autodeterminación o autogobierno en la construcción propia.

Esta reflexión se configura, en la medida de la propia percepción y decisión del sujeto, de su propia valoración de la realidad objetiva, un encuentro entre las concepciones propias y las del sistema de exigencias sociales y humanitarias como lo indicara Ágnes Heller (1998), porque como lo hemos dejado patente, es sólo cuestión de apertura de oportunidades para las cuales, los orientadores, efectivamente, tendrán la coyuntura de un rol protagónico en tanto faciliten las condiciones pertinentes de aprovechamiento estudiantil en el marco de la institución escolar, y a pesar de las condiciones imperantes. Tarea nada fácil, pero hay que aprovechar el énfasis colocado en la capacidad pensante del adolescente, en su posibilidad proyectiva y constructiva.

Componentes social y psicológico de la orientación

*Estoy muy contenta de terminar, sé que **termino la preparatoria** sin una carrera pero es una base para continuar, **que como están las cosas terminar, ya es ganancia...** y aquí estoy, con un poco de ayuda de orientadores, pues la verdad yo siempre fui, la verdad, bastante independiente aunque sí tomé algunos consejos útiles, por algo **estoy pensando en una carrera**, específicamente en Psicología, ahora hay que enfocarse en qué universidad.⁴⁶*

En la formación de las ideas de los seres humanos que dan lugar a la descripción y recuperación de razones de la acción pública o abierta e intelectual, así como la definición de las emociones en tanto experiencia interiorizada, siempre existe como base un contexto desde el cual se discurre, con el cual se construye ese tejido de representaciones y a partir del cual se emite un juicio. Tomemos como ejemplo el hecho de que una persona verbalice con cierta actitud su gusto por las manzanas: la formulación de ideas, emisión de palabras y gestos que lo acompañan, serán diferentes en el espacio del mercado donde se escojan para su compra, en la degustación de la fruta en compañía de los amigos o en su consumo en la privacidad. Estas diferencias están marcadas por el manejo subjetivo del contexto por la persona, lo que considera que puede compartir con los otros o aquello que le hace sentir “ser más libre” en un momento dado que en otro.

Todos los momentos de la vivencia ejemplificada son igual de reales e importantes para el sujeto, lo que marca la diferencia es que el autor de los hechos delimita marcos públicos y privados o para comportarse. Las personas, y como definición genérica, el ser humano, tienen como característica natural el poder de pensar y de actuar y son funciones inseparables. Pero la conducta ya sea privada o abierta, es producto de una recuperación mental o

⁴⁶ Fragmento de la narrativa del pensamiento de la alumna A. F., del Tercer Grado de la Escuela Preparatoria Oficial No. 22, participante en esta investigación, en entrevista del 040308.

racionalización que se aprende a través del tiempo y es consecuencia de la interacción social, oportunidad en la que se puede compartir lo que creemos importante y funcional para dar continuidad a la vida y al orden establecido.

Lo que medularmente se intenta explicar es que el hombre (niño, adolescente o adulto) es un ser que reconoce formas significativas, imagina, conoce, reconoce y diferencia momentos y espacios en los cuales puede emitir cierto tipo de ideas o de actos; es alguien que reconoce lugares en los que externa determinadas formas de representación y actúa coherentemente o no, con lo que el medio le demanda. Porque no puede pasar por alto que, la acción de contestar con lo que no se pregunta es, en ocasiones, indicador de un manejo de la información, el querer o no querer responder a lo que se cuestiona en un momento dado o, hasta por el hecho de ser quien es, la persona que realiza las preguntas, dónde las realiza y el objetivo de las mismas condiciona el tipo de respuesta.

Cuando las personas responden a los requerimientos de su contexto de manera acertada y asertiva, lo hacen con la carga referencial o de conocimientos y emociones que han interiorizado acerca de aquello que se les pregunta, lo que piensan sobre la cuestión planteada y la forma de contestar. Y el hecho de que se manifiesten con ideas derivadas de un conocimiento científico o desde un sentido común no resta validez a su respuesta, porque de todas maneras son las oportunidades en que ha aprendido y se ha conducido en sus relaciones sociales y cotidianidad familiar.

La juventud en general, no se excluye de estas características, ya que es una cualidad genérica que se educa e interioriza desde muy temprana edad y los sujetos son capaces de organizar sus respuestas, salvo que exista una limitante intelectual (que aun así, los hay excelentemente bien situados en la realidad). Lo que hay que enfatizar es que son los y las jóvenes quienes mejor representan como en un gran escenario, las variadas emociones, aprendizajes e inquietudes que los aquejan en los diferentes contextos donde se relacionan.

En los contrastantes escenarios de nuestra realidad social, en los diferentes contextos que crean y recrean la atmósfera adecuada u oportuna, muchachos y jovencitas restallan en emotivas carcajadas, efusivas demostraciones de afecto y arrogantes y agresivos cuestionamientos a la autoridad instaurada, y hacia

otros acontecimientos que no les agradan (me rehúso a decir que no entienden).

En todos los hechos sociales que históricamente hemos venido relatando a través de los diferentes momentos de esta investigación, los jóvenes⁴⁷ están presentes en el discurso y la acción social y política. Recordemos, por ejemplo, a los trescientos o cuatrocientos mancebos que servían a Muteczuma y la preocupación de formar a los “mozos grandecillos” inmediatamente después de la llegada de las fuerzas españolas a tierra mexicana; y antes, en este mismo sentido, en los principios educativos del Calmécac y el Telpochcalli, con todo su principio discriminatorio. Al igual, la Revolución industrial reconociendo el gran aumento de población joven, la Revolución francesa y su promulgación de los primeros Derechos del Hombre, así como el enorme desarrollo de la Orientación Vocacional en Estados Unidos de Norteamérica, como muestra de la importancia atribuida a dicho grupo.

Las luchas concretas por la juventud y de la juventud han quedado patentes en páginas de la historia como el memorable (por permanecer vigente y vívido en la memoria social) mayo de 1968 Francés, cuando los jóvenes se rebelaron contra el autoritarismo representado por el opresivo sistema educativo y por la mano dura de su gobierno, y el octubre rojo mexicano casi, o por peores condiciones sociales que las de sus pares galos⁴⁸. Otras represiones y repercusiones se vivieron en otras partes del mundo pero los post-adolescentes no se quedaron quietos ni callados, ni lo harán y para muestra de ello están las acciones recientes de los jóvenes en Grecia⁴⁹ cuyo catalizador fue la muerte a manos de la policía del mozalbete Alexandros Grigoropoulos; Francia⁵⁰ adviene también, el movimiento trabajador- estudiantil contra el

⁴⁷ Sirva este momento para señalar que toda vez que se utilice el concepto: *joven*, se realizará con la intención incluyente para: *señorita*, su contraparte femenina, la que se especifica en una edad determinada. El autor considera que la sociedad está conformada por seres humanos valiosos, pensantes, creativos y constructivos, al margen de las diferencias biológicas que le son inherentes y que diferencian al hombre y a la mujer.

⁴⁸ Es recomendable dar lectura y análisis al ensayo: “68, la vida estaba en otra parte” de Mauricio Carrera, en *Día Siete*, Año 7, No. 403, Editorial El despertador.

⁴⁹ *La jornada* del día 13 de diciembre de 2008, reseña los hechos de amplia manera en el artículo: “La revuelta en Grecia, obra de los jóvenes que vieron asesinado su horizonte”, de la periodista Eugenia Apostolou.

⁵⁰ El artículo de Molly Moore de The Washington Post de noviembre 8 de 2005: “*La ira de la Francia Oculta*” reseña en un trabajo periodístico de investigación-acción el sentimiento de los jóvenes.

contrato basura para jóvenes y en México se reconoce que los jóvenes son los principales víctimas de la descomposición social (Simón, 2007).

Los jóvenes, entre los 12 y 25 años de edad, que incluso los organismos internacionales discuten aún la delimitación de su situación etaria⁵¹, son el grupo de mayor preocupación de la sociedad porque serán “los herederos”⁵² en un futuro “de las instituciones y áreas productivas”; no obstante, ellos que resguardarán el capital cultural y material, resultan hoy el quebradero de cabeza de los adultos en los diferentes estatus sistémicos sociales.

No es remoto pensar que dicha preocupación se deba a que los adolescentes muestran iniciativas contrarias, un deseo de terminar con el orden preestablecido (protestando de diversas maneras) que a todas luces ha demostrado ser injusto, y que en el movimiento de instaurar un orden nuevo, muchos adultos establecidos convenientemente verían perder las seguridades de sus últimos días en la incertidumbre del tener o no tener para alimentarse al día siguiente, tal y como lo viven grandes masas de población en el panorama mundial. Nada peor que eso para las clases ociosas y especuladoras que viven del trabajo de los demás, un panorama de transformación que bien podría ser logrado por los jóvenes como nuevos ciudadanos.

Y no es gratuita la preocupación. La juventud puede, quiere y tiene derecho al voto oral, a su palabra, a su sentir y a su forma de decir y decidir. Su preocupación como antaño es por construir una sociedad más tolerante y equitativa, pero no sólo en el plano de lo formal, sino también en el de los hechos. Esto, al margen de sus derechos, responde a la necesidad de trascender hacia la posibilidad de un estilo de vida que se preocupe por el respeto a la vida misma, la transparencia en los deseos y designios de gobierno, la convivencia en una sociedad que les proyecte seguridad y una cotidianidad familiar que los apoye, los haga sentir protegidos y queridos.

Las voces disidentes, altisonantes y disonantes de los jóvenes son el signo inequívoco de la transformación de una sociedad que se reproduce por el sentido natural que implica, pero que cambia por los tiempos históricos que

⁵¹ El estudio completo sobre esta polémica se encuentra en el artículo: “La juventud y los jóvenes como construcción social” de Rosario Esteineu, en *Jóvenes y niños: un enfoque sociodemográfico*; Mier y Terán y Rabell, coord.

⁵² Con referencia a la obra de Pierre Bourdieu y J. C. Passeron: *Los herederos. Los jóvenes y la cultura*, Argentina, Siglo veintiuno, 2003.

discurren en función de las prácticas y logros humanos que trastocan el acontecer cotidiano en cualquier punto del universo. En esto ha jugado un papel de absoluta relevancia el poder de comunicación de los hombres, de manera que de Inglaterra a Francia, de Alemania a Italia, de España a México, de Estados Unidos a México, las ideas llegan, los muchachos interpretan, comprenden y realizan apropiaciones que reflejan y hacen evidente en sus condiciones de grupo; se reúnen y comparten sus imaginarios, se hacen fuertes conformando fuerzas capaces de transformar sus costumbres, crean nuevas formas de ver el mundo, pero sobre todo subrayan que se convive en un mundo conformado por seres inteligentes capaces de demostrar que todos pueden actuar, decidir actuar de determinada manera y hacia cierta dirección.

Se acepta desde aquí que el lenguaje de los jóvenes contiene un sentido identitario del cual Sócrates⁵³ señalaba prioritariamente la belleza y la voz de mando. Los jóvenes se reconocen por su energía, su creatividad y su necesidad de cuestionar al adulto, de obligarlo a reflexionar sobre sus propias ideas, sus costumbres y sus creencias. Pues es una certeza que el mundo que tenemos es obra de los adultos ante lo cual tendríamos que preguntar, ¿qué tanta injerencia se permite de los jóvenes? Y esta pregunta es directiva de este estudio, pero la realidad señala que parece que tampoco se escucharan otras voces, ni las de los niños ni las de los adultos mayores.

En los jóvenes en especial, en sus voces, en sus expresiones pareciera repetirse una historia repasada y repensada desde el adulto hacia su propia definición permitiendo, al mismo tiempo, la inscripción de una cultura con su propia iniciativa “que nace al parecer de que no es cosa extraña a nuestras ideas”⁵⁴. La realidad también permite reconocer que la edad y los ensayos en la toma de decisiones mejoran las respuestas de los sujetos, por lo cual se considera importante recrear condiciones para esta última experiencia.

Esta afirmación es la que la escuela intenta instituir y que hace muchos años atrás cumplía sus funciones en mejor y mayor grado. Sin embargo, en la actualidad el embate de fuerzas económicas transnacionales obstruye y destruye las posibilidades de un argumento propio, íntimo, elaborado desde el espíritu de lo nacional hacia cada una de las moléculas cotidianas de nuestra

⁵³ De “Menón o de la virtud”, en *Diálogos* de Platón, UNAM, 1986.

⁵⁴ *Ibidem*.

sociedad. Actualmente, educación y economía global se entrelazan hacia una formación emergente de la juventud para la producción, el consumo y la parafernalia. La educación de lo sensible, la identificación hacia lo humano, hacia el hombre mismo, queda desapercibida o puesta a un lado.

Castoriadis (1997)⁵⁵, protesta contra tal desvío de la razón cuando cuestiona: ¿quién no ve la inseguridad psíquica profunda, la pérdida de referentes de identificación sexual que ese afán juricista trata patéticamente de paliar? Evidentemente lo sexual no es lo único que ha perdido sus referentes, lo sexual no es más que una parte del comportamiento humano. Encontramos, además, los afectos, los cuidados al otro, el sentido de protección al desvalido, el espíritu de colaboración con el necesitado o la necesidad creativa. Se reitera E. Morin, con su sentido bio-lógico de y para interactuar en la realidad (E. Morin, 1994a).

Hoy, se proclaman la fuerza del dinero y el consumismo, lo novedoso, lo efímero, el use y tírese; hasta convertirnos en una sociedad de acumulación constante y febril de bienes materiales que obliga a los adultos a desprenderse del mundo de los hijos por el mundo del trabajo para proveerlos de implementos y suplementos de caducidad variable como: celulares, ipods, juegos electrónicos y otros objetos de moda. Los jóvenes, entonces, tienen que luchar por concretar sus proyectos en un vacío cada vez mayor, pasando, en un gran número de ocasiones, a formar parte de grupos que forman alternativas culturales que adoptan artefactos, vestimentas o maquillajes inusuales, que se alcoholizan, no acuden a la escuela o no entran a clases.

Y con la expresión “alternativas”, es importante implicar un sentido de comprensión para indicar formas nuevas de comportamiento dentro de una cultura establecida o tradicional. Si recordamos que la cultura en la propuesta de Ornelas Tavaréz (2000), es la configuración de significados sociales diversamente objetivados, entonces podemos preguntar, ¿qué hace diferente a los expresivos emos, punketos, darketos y aquellos postadolescentes afiliados a las redes partidistas del PAN, PRI, PRD y niños verdes? Ambas posturas, a veces polarizadas, tratan únicamente de hacer sentir la fuerza de su capacidad de poder actuar sobre la realidad que no los satisface, y que no

⁵⁵ El avance de la insignificancia. C. Castoriadis. Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997.

provee los medios para desarrollarse en todos los ámbitos. Cada grupo expresa únicamente lo que alcanza a comprender a través de su esquema de interpretación, y actúa conforme sus habilidades cognitivas y sociales.

Habilidades que conllevan e indican en sus diferentes formas de hablar sobre la realidad elementos de su cotidianidad familiar, o hasta históricos; aquello que se cree, se comenta y se vive cada día en el seno social inmediato o lo que está arraigado por la tradición o las costumbres. Esta afirmación no tiene que parecer incoherente o inconsistente, ya que dicha experiencia existe y se recrea continuamente mediante una amalgama de significados en los que se incrustan las mentiras estructurales y los intereses de consumo de grupos mediáticos. Con esta mediatización las normas y los valores humanos se debilitan y forman la coyuntura para que los intereses de la sociedad se vuelquen hacia la posesión y acumulación de cosas materiales de modo que centros comerciales y novedades tecnológicas se conviertan en los nuevos ídolos de adoración, en donde la cuestión es, ¿qué queda para los jóvenes?

Es de vital importancia que en este mundo que se considera sostenido por los adultos (¿para que vivan los niños, jóvenes y ancianos sin derecho a pensar ni opinar?) se recreen nuevos imaginarios, significaciones novedosas, creaciones culturales que ubiquen en el centro de la vida humana otros sentidos que no sean apologías del consumismo, que plantee objetivos de vida diferente que puedan ser reconocidos por los otros seres humanos como algo trascendente; la alternativa tal vez sea la reorganización de los objetivos de las instituciones sociales, escuelas comprensivas, pedagogías alternativas, mejores condiciones de trabajo, relaciones económicas equitativas, y nuevas políticas sociales y de relaciones humanas⁵⁶.

Fundamentalmente, el esfuerzo de todo trabajo e intención educativa es de acercarse al mundo social e interior de los jóvenes, lo que hacen y lo que piensan a partir de la experiencia didáctica; y en esta experiencia se encuentran los adultos educadores. Por esta razón, las metas educativas no pueden quedarse en la mera descripción y memorización de hechos, es importante la explicación, la aproximación racional, la definición de razones y los motivos que subyacen a dichas razones en los actos de los protagonistas.

⁵⁶ Ibidem.

3.1 El componente social del proceso de orientador

Es evidente en el espectro de la construcción y estructuración social que existen diferentes esferas de vida humana, cotidianidades variadas que representan formas de entender, de actuar y de conducirse por la vida. En muchas de estas esferas de vida, la comprensión por parte de los agentes sociales está delimitada a contextos inmediatos de interacción y de análisis. La experiencia en estos casos responde a una descripción e interiorización de los hechos con poca o ninguna reflexión, sin embargo, lo que no puede pasar por alto, son las consecuencias no buscadas de una conducta intencional. Anteriormente hemos dicho que los padres proveen a los hijos de gratificaciones materiales como son la comida y el vestido, pero además: celulares, accesorios novedosos, zapatos deportivos de marcas publicitadas, etcétera, como algo intencional; aunque el abandono como algo no intencional cobra efectos devastadores en el desarrollo intelectual de sus vástagos.

Porque, efectivamente, aunque la escuela intente recrear sentidos de armonía social o significados intelectuales mediante el conocimiento científico, existen otros simbolismos sociales que son importantes de considerar, y que definen significados y sentidos alternativos. En la escuela y en su objetivo formativo, los sujetos se comunican en función de formas simbólicas o fenómenos significativos caracterizados por acciones, gestos, rituales, y hasta en los enunciados, los textos e incorporaciones materiales de los agentes.

Así es que, los protagonistas o agentes sociales de la escuela pueden describir su experiencia bajo una connotación ideológica que aceptamos como neutra en tanto designa un sistema de creencias situadas social y estructuradamente, sin que se considere que el contenido es engañoso o ilusorio, sino que es una verdad en tanto representa una reconstrucción de la experiencia del individuo. Desde ese marco cultural, y a través del sistema de creencias, es posible identificar una serie de aspectos entre los cuales, el referencial y contextual definen la representación de algo y el lugar preciso donde se exterioriza (Thompson, 1993).

Y la representación de la escuela es ejemplo de ello, pues al menos en términos de creencia, es el lugar donde las personas se han de educar; se le adjudica casi un poder mágico donde el niño o el adolescente ha de formar su

conducta social cuando, precisamente, esos comportamientos, o la base de ellos, han sido adquiridos y bien apropiados desde el hogar. Este tipo de ideas permite que la escuela siga representando un poder y un control social, que ya hemos descrito en líneas anteriores. La otra determinante, que no agota posibilidades, es el maltrato emocional y físico de los infantes, que tiene como resultado menores inseguros, desmotivados y con pocas expectativas del porvenir y de la vida en general.

En medio de todo esto, el servicio de Orientación Educativa, como parte del engranaje social del sistema educativo en el Bachillerato General del Estado de México, tiene como actividad específica, entre sus funciones genéricas, atender las peticiones y formación de los alumnos en cuanto a su aprovechamiento, adaptación y desarrollo escolar. Específicamente, dar seguimiento a su asistencia/inasistencia a clases, proporcionar información relevante sobre sus derechos como estudiantes (así como de sus obligaciones), informar sobre la evolución de su situación académica, sus promedios (importante para el ingreso a las escuelas de Nivel Superior), las materias seriadas, y las oportunidades de acreditación y de regularización de asignaturas reprobadas (Capítulo IV, Artículo 43 del Reglamento interior, GEM, 2002).

Finalmente, durante su sesión semanal ante grupo, el orientador tiene que abordar temas que refuercen el sentido de las habilidades y competencias para su manejo autónomo, la responsabilidad sobre las propias decisiones y el definir sus propias elecciones. En este marco normativo y en el contexto de la institución, se realiza el acercamiento entre adolescente y adultos quienes tratarán de hacer cumplir las expectativas que cada alumno se ha formado respecto de aquello que considera es la función orientadora, lo que significa el servicio y los actores que encarnan tal imaginario.

Para que el orientador pueda lograr un acercamiento con nosotros, hacernos ver la importancia de la formación futura es necesario que, en este caso, se gane la confianza del grupo, pues entre nosotros de una u otra manera todo fluye, y como él se porte con el grupo, éste reacciona (CS.)⁵⁷

Retomé primero porque sí tiene mucha importancia trabajar con este grado, aquí formamos hábitos, la forma de estudiar para el trabajo académico y de

⁵⁷ Fragmento de la primera entrevista realizada a la alumna participante el veinticinco de mayo de 2007.

*comportamiento, se fomenta la disciplina, el cumplimiento del trabajo, la responsabilidad en el trabajo propio. El año pasado aunque el maestro no llegara, el alumno se mantenía trabajando ya sea con lo que el mismo maestro había dejado o con actividades emergentes. Implementar la disciplina sobre todo en el comportamiento, cumplir con el uniforme. Insistimos en que **debe comprender que aquí y afuera se vive con normas y con valores con los que se puede vivir y convivir en sociedad en armonía** (Orientador Participante)⁵⁸*

Fávero (2005), sostiene desde las ideas de G. H. Mead, en coincidencia con Giddens (1995) y Berger y Luckmann (2006), e incluso con Vygotsky (Wertsch, 1995), que las respuestas de un individuo en relación con otro, en la experiencia cara a cara, es una adaptación a la reacción del otro, es como una significante que remite a un significado que se interpreta. Los gestos y otros signos que se perciben en los otros y que son interpretados e interiorizados durante el intercambio social, se vuelven la esencia del pensamiento, símbolos significativos que dan lugar a la base del pensamiento simbólico y a la acción abierta, facultad que a la postre podrían promover un acercamiento a la conciencia como discusión de la realidad social o natural.

En estas circunstancias, cada agente dentro del contexto particular de la escuela interpretará los signos presentes y actuados por cada sujeto de la comunidad como una forma de selección (aplicación de una voluntad) y comprensión de los mensajes (normas y conceptos) que habrán de asumirse como importantes y necesarios (hasta obligatorios) para el cumplimiento de los compromisos adquiridos en el devenir de los proyectos individuales y personales como estudiantes o como docentes.

Pero, he aquí lo importante, los individuos, los sujetos poseedores de una subjetividad con la cual interpretan la realidad, no provienen ni de una comunidad única ni sus determinantes psicosociales promueven las mismas personalidades. De hecho, como lo afirma Castoriadis, aunque el sistema conforma a los individuos, éstos conforman al sistema proveyéndolo de los cambios necesarios a través de sus intereses y actitudes, pues no es sólo el hecho de que los hombres permanezcan en sociedad, sino que ellos no pueden existir más que dentro de un grupo y por el grupo. Y como tal,

⁵⁸ Fragmento de la primera entrevista-observación realizada durante las actividades del Orientador Participante, el martes veintidós de agosto de 2006.

estructura sus significaciones imaginarias para mantener unidos a cada uno de sus elementos o agremiados, aunque las mismas no puedan ser justificadas, ni racional ni materialmente (Castoriadis, 2005).

La llegada de seres humanos a la escuela como un espacio específico del acontecer simbólico e histórico, transmisora de valores y conocimientos, permite un flujo de significaciones imaginarias sociales construidas desde diferentes referentes cotidianos o culturales. Esto es comprensible en tanto se han estructurado formas de responder al mundo, y el contexto escolar no es la excepción. Y es directamente, es esta línea de ideas, que Primero Rivas⁵⁹ ha señalado que la educación recibida en el seno del hogar ha estructurado una forma de interpretar y apropiarse de la realidad.

Luego, esta apropiación tiene que entenderse como la adquisición que el hombre hace, por medio de su subjetividad, de las capacidades antropológicas que requiere el individuo (y la sociedad) para operar adecuadamente en el mundo de la objetividad, para relacionarse con los otros, para actuar e interactuar en los diferentes contextos y circunstancias; la apropiación, por lo tanto, se realiza en el reconocimiento de las condiciones específicas en que se presenta la oportunidad de un intercambio de información (científica o emocional) en una situación social.

En otras palabras: en una condición de interacción escolar habría que razonar sobre qué es lo que se muestra, qué símbolos están presentes y qué se entiende como importante. Con mayor precisión: ¿cómo podría valorarse una práctica cuyos resultados llegan a ser, a veces, bastante deplorables a la vista de los adultos? Un gran número de jóvenes no siguen las normas, no formulan mayor deseo de tener buenas notas, sustraen bienes aunque no tengan necesidad de ellos, forman grupos con comportamientos y vestimentas que son ajenos a las costumbres de la familia o comunidad inmediata, etc. Esto es, lo que está visible y se expone, posiblemente implique una forma de protestar, de mostrar disgusto por valores y creencias preestablecidas e incoherentes, pero también de creatividad, una evidencia de que se piensa y reflexiona, que se reconstruye la realidad por lo menos en un nivel descriptivo. De cualquier manera el no hacerlo en un plano discursivo, desde un plano de

⁵⁹ Véase Capítulo 1. Definir la educación, en *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*. Luis Eduardo Primero Rivas, México, AC Editores-Primero Editores, 1999.

mayor esfuerzo y complejidad cognitiva, puede que también se deba a que no haya existido la oportunidad de vivir tal experiencia o de repensarla.

En este sentido, podríamos agregar que el no vivir una cierta oportunidad social o intelectual no es una limitante, ni excluye la capacidad de poder valorarla en su completa dimensión en el momento en que se presente la oportunidad. No sucede lo mismo, sin embargo, en el caso mencionado de la niñez que vive procesos distorsionados, de maltrato físico o mental, que finalmente trastorna su equipo subjetivo con el cual interpreta la realidad.

Tratando de lograr una homogenización, la institución elabora reglamentos, se dictan normas, se establecen reglas, se promueven artículos, se predisponen comportamientos, pero, ¿cuál es el fin? Si lo que se requiere, y es deseable, son jóvenes críticos, que cuestionen la realidad, ¿entonces por qué las imposiciones? ¿Por qué se alteran los adultos cuando los jóvenes desacatan instrucciones? Los jóvenes evidentemente son observadores de la realidad y de su realidad. Opinan sobre lo que ven y sobre su propio comportamiento como un acto de autorreflexión. Dilucidan y se forman ideas, representaciones simbólicas de la realidad; representaciones compuestas de diferentes imágenes, contextos y descripciones lingüísticas. Hecho que no ejemplifica más que el sentir y el discernir en la realidad de una manera representativa, el de todos los jóvenes y adultos que integran los diferentes grupos de la institución, pues nada parece que pueda impedir tal albedrío en el entendido de que el hombre se construye de continuo.

Representación social y formación ideológica

La forma de expresarse, las ideas que se emiten o las creencias que se sostienen al opinar sobre una práctica específica se reconoce como una representación social (RS), y se define como un conjunto de ideas, saberes y conocimientos con los que cada persona comprende, interpreta y actúa en su realidad inmediata. De esta manera las RS se entretajan con el pensamiento que la gente organiza y legitima a partir de su experiencia en su cotidianidad particular (Piña y Cuevas, 2004; Vuelvas, 2005); pero, vale la pena agregar que esta forma de comprender y traducir la realidad como agentes del grupo y del contexto social, histórico y cultural, involucra no sólo las opiniones o el lenguaje

intencionado, sino también imágenes, en las siguientes palabras: es la integración de opinión e imagen puesto que se construyen –las representaciones- a través de la participación de actores y usuarios y se comunican con un sentido lógico.

La rutina de actores y usuarios de Orientación Educativa permite que los alumnos puedan forjarse una idea representativa de los orientadores a partir de cada una de las actividades que llevan a cabo. El conocimiento que se expresa en las representaciones sociales se constituye a partir de hechos prácticos “a la vista de todos” y permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto e incluso una idea y hasta actuar ante un problema específico. Lo que podemos connotar de esta base cognitiva que sostiene cierto tipo o forma de interacción es que, no es sólo un conocimiento o una idea sino “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici 1979, en Piña y Cuevas, 2004, p. 109). Lo más importante de esta teoría y experiencia humana en el comportamiento de los adolescentes, es que se integra a partir de la situación de grupo o interacción.

Lo que debe quedar claro es que las representaciones sociales tienen una base cognitiva, pues la realidad se observa, se analiza, se interioriza, se reflexiona y se organizan líneas de ideas respecto a ella. En la base de estas ideas se conservan creencias que forman parte de la cotidianidad de los sujetos, y que forman parte de su experiencia constante y permanente.

De este modo, si los jóvenes elaboran sus ideas a través de las significaciones que mantienen viva su cultura como verdades tácitas, corresponde a los adultos canalizar esa forma de incipiente participación ciudadana en los asuntos estructurales. Por ello, es importante que los adultos, especialmente los orientadores, más próximos al acontecer de la subjetividad, las creencias y formas de ser del adolescente tengan una base real del conocimiento y acontecer no sólo nacional, sino mundial.

El comportamiento abierto de los jóvenes en la escuela que más allá de la opinión sobre un momento u objeto particular, es incorporación o reconstrucción del mundo en su memoria social y deriva en una forma de ordenación del mundo que finalmente es la resultante de la interpretación de los símbolos socialmente establecidos, y que cada agente social expresa en

esa circunscripción especial (Thompson, 1993). El lenguaje –hablado, escrito o corporal- de cada ser humano en dicho espacio conlleva los referentes sociales y culturales funcionales desde ese momento particular. Y es aquí, en el espacio escolar donde construyen las interpretaciones subjetivas –de adultos y adolescentes- de una objetividad normativa y social que intenta mantener el orden de una institución por su propia seguridad, la de ella misma como representación material de una organización, como la de los individuos que deberán salir de ella listos para continuar con el devenir que les ha sido prescrito por una estructura ya muy alejada de ellos.

Una mente abierta permitirá una recepción e interpretación crítica y constructiva de la comunicación que se externa y se socializa. Los tiempos lo demandan de manera urgente, el adulto no puede instituirse como censor social por antonomasia. Su papel es el de mediar la relación adulto-joven y no de calificar (como denostar) las alternativas de construcción de sus pupilos. Es verdad que existe una normatividad, pero los tiempos cambian y la libertad para proponer de los jóvenes se amplía. Es necesario dar paso a lo que Rosario Esteinou (2005), llamó la pluralidad de modos de experimentar la condición de ser joven, porque si bien están los “chale”, los “no manches” y los “güey”, también tenemos acercamientos consistentes hacia la conciencia, más allá de la descripción pura de los actos o del acontecer de la vida institucional.

Esto es a lo que se refería precisamente Giddens (1995), cuando señalaba: *cada individuo adopta de manera inmediata una postura en el fluir de la vida cotidiana; en el lapso de vida que es la duración de su existencia; y en la duración del tiempo institucional, la estructuración supraindividual de las instituciones sociales*⁶⁰. No obstante esta postura en la vida cotidiana, que se aleja de una opinión para convertirse en una red de opiniones construidas y válidas socialmente, se logra mediante una organización de significados interpretados en el intercurso de las interacciones que se efectúan en los diferentes espacios sociohistóricos.

Así, las creencias, si bien expresan los efectos de un objeto, comprendidas desde el punto de vista de lo cultural, van más allá de expresar descripciones, pues reflejan también una construcción mental histórica, procesos de

⁶⁰ Página 26, de *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Anthony Giddens, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

asimilación cultural que no necesariamente son contenedores de mentiras ex profeso o ilusiones sin sustento; sino una forma de traducir la vida que permite categorizaciones y análisis para llegar, en la medida de lo posible, a sus fuentes de significación (Ornelas Tavares, 2005 y Thompson, 1993).

En el proceso de asimilación de la realidad, el sujeto se enfrenta a una serie de momentos y experiencias sobre las cuales elabora sus propias concepciones. De tal modo, más allá de la representación social de un único objeto, como la opinión sobre dicho fenómeno, él experimenta de manera invariable una reconstrucción del mundo en la que incorpora su propio sistema de creencias traductoras de la realidad pero que pertenecen a la acción social.

Bajo esta connotación, el aprender a dar a la persona o al grupo lo que esperan de uno según el papel social aceptado, tiene que ver con el referente y el contexto. Quién lo dice y dónde, pero lo más importante, reconocer o promover creencias y acciones que no se asuman como actos mecánicos, sino como la supremacía del poder del que todos son poseedores y que algunos han patentado como propio; una resultante del intercambio de intereses que en el plano de la relación orientador-alumno tiene que ver con la vida futura de los adolescentes, en su propia construcción y proyección social dentro del marco del desarrollo económico y científico del país.

Más allá de esta perspectiva y expectativa, las intenciones del proceso orientador deben conjugar e incorporar a sus metas la necesidad de una formación con intereses hacia la vida, sus razones y su trascendencia en una filosofía de identidad universal que conserve su propia cultura.

3.2 El componente psicológico del proceso orientador

Que el hombre interpreta su realidad, la provee de nombre y conforme tal simbolización actúa, es una constante. En estos hechos, los alumnos y los docentes de las diferentes oportunidades escolares institucionalizadas son actores activos de su entorno sociocultural. Los hombres y mujeres, niños, jóvenes o adultos participan, proponen, opinan, construyen y reconstruyen sus experiencias logradas durante la interacción social para cada vez, ser mejores y más hábiles en el concierto de las relaciones humanas; en esta condición evidencian hechos concretos derivados de una elaboración interior, de un

mundo privado, a partir de un complejo de funciones cognitivas que se concretan a través de su pensamiento como el habla consigo y para sí mismo.

El lenguaje público (con sus acciones abiertas) y el privado (como reflexión o razonamiento) reflejan la totalidad de la forma de vida de un grupo, una cultura que no se concreta a la existencia de galerías de arte, museos, teatro o música clásica, sino al acervo de conocimientos, valores, actitudes, costumbres y tradiciones que guían la conducta de un grupo de personas y les permite resolver los problemas de vivir bajo una cierta condición de la naturaleza. En esta circunstancia, la cultura permite la conformación de grupos que tienen una forma de interpretar la vida, que siguen un programa de vida transferido y no reflexionado, y que también transmiten a sus agremiados (Woolfolk, 1999).

La preocupación por el pensamiento de las personas, por lo que sienten y por lo que los motiva, es una de las tareas educativas más importantes en el terreno escolar, ya que conocer a la persona es una forma de acercarse a las representaciones de su experiencia, al sentido que dan al ambiente al cual pertenecen, pero más importante aún, es comprender los conceptos que dan sentido a la parte del mundo que experimentan. A través de la participación en un ambiente determinado de acción e interacción, la mente se construye a través de representaciones internas o simbólicas. No es el mundo el que está en la mente, sino lo que significa, la percepción o representación psicológica es la construcción de un modelo del mundo (Pope, 1991).

He aquí la importancia del manejo congruente de la información dentro de los espacios escolares, pues los alumnos, y también los adultos, tienen la misma oportunidad de reconocer sus límites y sus posibilidades creativas. Los directivos informados, a través de esta experiencia, pueden reconocer los sistemas de constructos o significaciones de sus agremiados para crear nuevas posibilidades. Para ello, para las instituciones que cuentan con el servicio de orientación, ésta es la oportunidad de plantear alternativas de acción pues los agentes sociales, normalmente, tenderán a moverse dentro de las posibilidades conocidas, esto porque la conducta de una persona se encuentra dentro de los límites de su sistema de constructos -personales- (Kelly, 2001).

De modo que, más que la aplicación de reglas y normas que sancionan el comportamiento de los adolescentes (o hasta el regaño a los adultos), es necesario ampliar el sistema de significados con alternativas viables y aplicar la

premisa de la orientación: *facilitar y estimular la participación*. El DOROE (GEM, 1995), permite y define esa posibilidad, pero la psicología de los constructos personales también señala que para que podamos entender lo que ocurre en la mente de otra persona (en este caso el adolescente), debemos pensar de manera más compleja ¿Será este el problema de la orientación?

Y la complejidad, según Vygotsky, se logra con el uso de mediadores sociales, de redes cognitivas que se forman durante la interacción. Esto es, existe la necesidad de poseer un sistema de símbolos logrado a través de la experiencia social, del análisis literario y finalmente, del proceso psicológico propio, tanto así que *“la sagacidad de la razón radica en la actividad mediadora”* (Kozulín, 1994, p. 119). Kelly y Vygotsky se unen en la idea de que no es necesario experimentar con los objetos y sus características, ya que la actividad mediadora realiza las conexiones lógicas o razonables de su acontecer, lo que en la práctica permitiría predecir y anteponer estrategias de acción siempre tendientes al desarrollo mental del ser humano.

De aquí que en los espacios escolares sea posible observar la emergencia de nuevos comportamientos en los grupos humanos a partir de las múltiples posibilidades de la realidad externa. No obstante, lo más importante e interesante es el reconocimiento de los conceptos con que se fundan las creencias, expectativas o el pensamiento espontáneo que acompaña la acción que se observa y que, al mismo tiempo, permite las nuevas adherencias sociales de los protagonistas de la vida escolar. Estas posibilidades de abstracción o de conceptualización, en todo caso, no son exclusivas de los alumnos, sino también de los docentes que elaboran diferentes ideas sobre el acontecer de los alumnos en la escuela y actúan conforme ello.

Este tipo de pensamiento que se funda principalmente en un conocimiento subjetivo sobre la práctica docente, es la resultante de la traducción e inscripción de los códigos interpretados durante la interacción en el ambiente escolar, y representa la manera personal de organizar la realidad. Y en la realidad social, como en la escuela, los maestros como los alumnos enseñan a la vez que aprenden, pero el aprendizaje normalmente se da en términos de creencias ingenuas que se van aplicando en los diferentes momentos y situaciones de la práctica cotidiana (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La representación como pensamiento espontáneo

Los protagonistas de la vida escolar piensan los unos de los otros, interiorizan imágenes o concepciones con los que intentan definir a sus interlocutores y, además, organizan diferentes maneras de mantener una relación armoniosa durante la interacción. En esta relación social, cada individuo elabora mentalmente un conjunto de ideas que le explican el mundo, su mundo inmediato; alumnos y docentes en la situación especial cara a cara, cada uno elabora una representación del otro que se resume en una imagen o concepto que sirve como precursora o antecedente de la acción circunscrita.

Sustancialmente, en la interacción de los agentes sociales específicos de la orientación que son el adolescente y el orientador, dicha imagen o representación psicológica se vuelve el elemento fundamental en la formación de las expectativas de los adolescentes y el adulto en la escuela y a partir de dicho servicio; esto realmente sucede así porque el pensamiento humano es esencialmente constructivo, lo que implica que está definido por la apropiación y/o incorporación continua de elementos de la experiencia cotidiana al sedimento de conocimientos de cada persona (Coll y Miras, 1990; Kelly, 2001; Monroy y Díaz, 2001).

Finalmente esto se resume en la idea de que los seres humanos al interpretar e interiorizar los símbolos contenidos en el lenguaje o en las acciones observables de su interlocutor, lo hacen con preconcepciones de la realidad, una teoría de sentido común de gran importancia que justifica su respuesta ante tal evento, lo que a su vez permite que el otro se forme sus propias representaciones en el mismo sentido (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Esto es a lo que llamamos aprender y enseñar y viceversa, y es un fenómeno que se presenta entre los diferentes grupos humanos en el interior de las instituciones sociales, pero que el centro de interés en este estudio, es la relación orientador-adolescentes.

En este devenir, la lógica indica que el lenguaje y la palabra como clave simbólica para incorporar la realidad están ligados a la persona que la articula; esto es, a su propio sistema de constructos conformado a través de su historia de vida, a su forma particular de interpretar y apropiarse de los fenómenos de la experiencia. Esta cualidad del individuo de realizar apropiaciones o actos de

“transposición antológica del ser de la objetividad al ser de la subjetividad”, permite la posibilidad del retorno a la objetividad pues es a partir de esta dialéctica cuando el ser humano puede realizarse, desarrollarse, dar pie a su creatividad y, en lo social, objetivarse (Primerio Rivas, 1999, p. 30).

La subjetividad por tanto, como cualidad intrínseca del hombre social e histórico, permite leer la realidad y construirla y lo hace desde el interior de una determinada cultura, la misma que le permitió germinar y a la misma que fortalece con sus creaciones. Este movimiento del conocimiento, como vemos, en un momento determinado, fortifica la cultura germinal que se objetiva en las condiciones sociales, artísticas, económicas e históricas propias de cada etapa de desarrollo humano y en una relación sujeto-objeto, que rescata la cualidad del otro hacia el yo, como un valor común de los hechos sociales y psicológicos en un registro simbólico de la realidad. Esta dialéctica permite el reconocimiento de las infinitas relaciones sujeto-objeto, en las que por objeto podemos entender aquí, “la realidad”, “la otredad”, “lo colectivo”, “lo social” y al sujeto mismo en un lenguaje consigo mismo (Jaidar, 2003).

En el caso de los protagonistas de la orientación, ellos hacen uso de sus elementos culturales sedimentados en su biografía personal y privada para interpretar los signos y símbolos proyectados a través del comportamiento del otro, y de esa manera permitirse un ejercicio de interacción, un espacio, un momento y un argumento de análisis específico para el diálogo:

*Son las 13:40 horas. El timbre que indica la hora de salida de los alumnos del turno matutino de la preparatoria suena. **El orientador** Eduardo M. **se pone inmediatamente de pie y se coloca desde donde puede observar el paso de los alumnos.** Éstos, en tropel, salen de sus salones, bajan las escaleras, se empujan, se hacen señas con las manos, se colocan sus mochilas a las espaldas, abrazan a los amigos, a las amigas; algunos ven al orientador y se acercan a despedirse moviendo la mano a distancia: “hasta mañana profe”, “hasta luego orientador”, “hasta mañana”, uno que otro le estrechan la mano. **El Orientador Participante sonriente**, contesta, saluda **cordial**, da una palmada, mueve la mano en señal de despedida.⁶¹*

⁶¹ Fragmento de la entrevista-observación de las prácticas del Orientador Participante. realizada el martes veintidós de agosto de 2006.

Este segmento interactivo entre adolescentes y orientador muestra que las personas en la condición escolar y a través de sus acciones públicas (verbales o motoras), evidencian sus hechos ante todos y para escrutinio de los demás agentes humanos. Pero antes, en lo psicológico, como construcción interna (ajena a la vista de terceros y hasta de su interlocutor), el hombre discurre sobre su realidad, una realidad que lo compromete a cierto tipo de comportamiento o toma de decisiones.

Este acto privado, que no deja de ser cultural en tanto se realiza con instrumental mediado heredado de sus antecesores humanos, tiene una dimensión social. Se realiza desde un aquí y ahora que obliga a los seres humanos a adherirse a una postura, a una forma de pensar o de comportarse, aunque el razonamiento o dilucidación se haga con información traída desde diferentes momentos de su memoria social, y se actúe con una dimensión de respuesta diferente a la que pudieran emitir los demás agremiados.

De lo anterior se puede afirmar que: el hombre observa su realidad, fija la atención en dimensiones de objetos preelegidos, interpreta selectivamente los estímulos y acontecimientos de su cotidianidad o de extensión social, los provee de nombre y los tipifica, y después de analizarlos, trata de responder coherentemente a ellos (Berger y Luckman, 2006). Por tanto, deducimos que la actividad mental durante el movimiento de las funciones psicológicas superiores que incluyen el pensamiento verbal, la memoria lógica, la atención selectiva, la formación de conceptos y la solución de problemas, estructura redes lógicas y de razonamiento que tienen que ver con un entorno cultural y con una cotidianidad específica (Kozulin, 1994; Wetsch, 1995).

Tal afirmación se sostiene en que es inconcebible que un menor nacido en Rusia de pronto empiece a responder a cuestionamientos materno-paternos en lenguaje o caló mexicanos. Pongamos otro ejemplo en la proximidad de nuestro mismo territorio en el que prácticamente compartimos el mismo lenguaje; existen términos o vocablos que personas nacidas en otros estados, confunden o ignoran su significado o carga referencial, como es el caso de los frutos: nance-nanche, tomate-jitomate o aguacate-pagua, entre otros.

Del mismo modo, se acepta que los niños menores utilizan los dedos para aprender a sumar como una forma de mediación para finalmente acceder al pensamiento formal y que los jóvenes y los adultos objetivamos la realidad con

símbolos abstraídos desde la colectividad para poder comunicarnos y entablar relaciones y transacciones. Esto es, la función mental superior se crea mediante la actividad empírica, es una objetivación de la acción que en la medida que se conoce su importancia, se interioriza para facilitar interacciones futuras. Recordemos el pasaje alegórico de Vygotsky:

(En cualquier) proceso de enseñanza que tiene su propia estructura, sus enlaces, su lógica de desarrollo (y un público presente); promueve en la mente de cada estudiante tomado individualmente, una suerte de redes internas de procesos los cuales, aunque son provocados y puestos en movimiento durante la enseñanza-aprendizaje; tienen sus propias lógicas de desarrollo (citado en Das, 1995, p. 94).

Sobre lo anterior es importante aclarar que en los hechos, cualquier contexto u espacio de interacción entre seres humanos brinda la oportunidad de fortalecer un proceso enseñanza-aprendizaje, por el hecho intrínseco de que el pensamiento no se detiene y registra continuamente los estímulos que se perciben desde la realidad. Ciertamente que en las oportunidades conocidas y reconocidas el gasto energético es menor, pero de cualquier manera las funciones complejas permanecen activas para interpretar cualquier “dato novedoso” del entorno y contestar coherentemente a las exigencias del grupo o a alguna persona en especial (interlocutor).

Bajo esta consigna, los hombres y mujeres en la vida social, en los lugares o contextos específicos de su realización mecánica o intelectual, forman rutinas, actos costumbristas y hasta rituales que les permiten sentirse seguros, desplazarse y discurrir y todo conforme a una forma de pensar, razonar y de emitir un comportamiento que no son más que representaciones de la otredad, un reconocimiento y respuesta del uno respecto del otro conformado desde el propio colectivo. Desde este último, se realizan reestructuraciones, nuevas abstracciones que se van enriqueciendo al paso de los días y, a veces, como producto conceptual convierten en un fenómeno más elaborado la experiencia de las relaciones humanas.

Los adolescentes del bachillerato o del cualquier otro momento y espacio histórico escolarizado, obviamente, también discuten mentalmente (el acto privado propiamente hablando) los acontecimientos de la escuela y de sus

personajes aunque, al igual, traen a la misma su acontecer familiar y regresan a sus cotidianidades específicas experiencias vividas en la escuela.

En las representaciones psicológicas encontramos un lenguaje que conlleva la conjugación de experiencias pretéritas y las del servicio de orientación, pero a través de recursos simbólicos: el tiempo transcurrido que permite reconsiderar los sucesos; el saber escuchar, los apoyos brindados, los consejos expuestos, las sugerencias para continuar, la motivación para seguir adelante, en fin, todo lo necesario para enfrentar el futuro.

En la experiencia privada humana, de igual manera, se forman ideas y reflexiones que dirigen la mente y la conducta del individuo hacia sí mismo, una representación psicológica que registra usos y rutinas pero que a la vez compromete a la persona consigo misma (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Vygotsky lo señalaría de esta manera: *“la conquista de la naturaleza y la conquista de la conducta están mutuamente relacionadas, en la medida en que se realiza la transformación de la naturaleza por parte del hombre también cambia la naturaleza del hombre mismo”* (en Kozulin, 1994, p. 116).

En la relación estrecha que se forma entre adolescentes y orientadores a través del servicio, ambos grupos de protagonistas elaboran su pensamiento alrededor de sus referentes conceptuales previos, así como de las posibilidades inmediatas para ejercer, concebir, planificar, ejecutar y configurar las actividades propias de su personalidad institucional: estudiante u orientador:

*En el inicio de semestre, tenemos un poco la oportunidad de prepararnos, de **anticiparnos un poco a lo que viene**, pues cada ciclo nos trae también muchas diferencias entre los muchachos, y eso con su cantidad de deficiencias para el aprendizaje, por eso quería continuar con mis grupos. **Creo que el conocerlos puede ayudar a apoyarlos mejor, cómo dar seguimiento a sus problemáticas** (Orientadora Participante).⁶²*

La reflexión del adulto-orientador se realiza en función de resultados empíricos, no existe una medida ni un seguimiento formal de datos. No obstante, desde esa premisa se organiza “mentalmente” para el curso siguiente, en una creencia que surge de sus propias consideraciones. Por otra parte están los alumnos, los que tienen que seguir normas para formarse como

⁶² Fragmento de la entrevista realizada a la Orientadora participante, el 070907.

estudiantes, los que tienen que estar dedicados al aprendizaje de conceptos y de valores, porque estar en la escuela requiere de un ejercicio de reconocimiento y aceptación de las normas, de interpretación de los lenguajes que están vigentes en un lugar específico. Por lo tanto es posible, que todas las actitudes discrepantes no sean más que la resultante de dinámicas inadecuadas tanto por parte de la escuela como de otras determinantes de la vida de los jóvenes y señoritas.

Este fenómeno es razonable dentro de las objetivaciones escolares si lo que se espera es que los estudiantes realicen apropiaciones importantes, que conformen o modifiquen su interioridad, esa base o sedimento de memoria que se va proyectando, expresando o compartiendo en las oportunidades de convivencia, conversación o negociación social. Lo relevante de todo este proceso es la dialéctica que se establece primero, en el acontecer social, como categoría interpsicológica; y, más tarde, el movimiento como categoría intrapsicológica. Este proceso es el que permite la apropiación de información, la interpretación de gestos o actitudes significativas que se exhiben durante la conversación, mediante el intercambio de signos y símbolos específicos de un grupo determinado o de una cultura específica. Estos elementos van elaborando un todo que no es copia de cada uno de los elementos que se ven o se perciben por los sentidos, sino que permiten construcciones novedosas conforme la amplitud o tipo de experiencias del individuo.

La formación social de la mente que se especifica como la predisposición de las funciones complejas del pensamiento y de la cognición de interpretar e interiorizar la experiencia social y natural, en tanto su elaboración y su carácter privado, no está muy alejada de la formación del capital económico del que habla Bourdieu en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social* (Bourdieu, 2008). Pues *la mente también es un espacio que se construye con características y significados sociales*, y los grupos son distribuidos según principios de diferenciación de modo que, en el caso de los alumnos, se espera que como tales “se formen una conciencia” de identidad en tanto su proximidad física y, deseablemente, intelectual que los conviertan en “estudiantes”, aquellos que se dedican a estudiar definiendo este acto como la capacidad de asimilar los conceptos y actitudes genéricas planeadas por la institución por su propia seguridad, para su conservación a través del tiempo.

En este punto el papel de la Orientación Educativa, más allá de adaptar la personalidad y los valores a las condiciones propias de la escuela, es acompañar al estudiante en su vida escolar y en la social, toda vez que sea posible ((Bisquerra, 2005). Bajo esta condición, no tendría que tratarse de cumplir gestiones empresariales o de otras condicionantes económicas como consigna de la función orientadora, sino de establecer los ambientes que faciliten la comunicación, el entendimiento y la necesidad en el estudiante de revisar sus determinantes familiares o sociales, y las estrictamente personales, ya que si bien en orientación se tiene que:

Participar en la gestación de un conocimiento crítico e independiente, que le permita al estudiante valorar o establecer juicios fundamentados de su ser y hacer, en el marco de la realidad social contemporánea (GEM, 1995, p. 16).

No pueden pasarse por alto otras connotaciones que definitivamente dan lugar a otras expresiones del pensamiento, otro acontecer en los individuos y otras formas de relación dentro de los espacios educativos. La escuela realiza un esfuerzo encomiable por transmitir los conocimientos que considera importantes para el armonioso desarrollo de la sociedad. Pero a pesar de este reconocimiento, los sujetos que en ella incursionan poseen memorias diversas, elementos de la cotidianidad internalizados desde momentos significativos de su vida como acciones adaptativamente útiles, memorias necesarias hasta para su supervivencia, una propiedad de antropologización. Es así que los individuos en sus apropiaciones conservan aquellos sedimentos imprescindibles para su supervivencia física como el cruzar por los puentes peatonales en confluencias de alta presencia vehicular, hasta el análisis de la realidad social para el armónico desarrollo y transcurso de vida interior.

Este orden social cognitivo es el que precisamente la escuela preparatoria del Estado de México quiere dimensionar en sus allegados. Para ello se auxilia de una base normativa (GEM, 2002) en la que intenta reglamentar y regular las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar en un anclaje y extensión con las autoridades educativas (estructurales). En lo inmediato y propiamente cotidiano para el alumno, las comunidades escolares del Nivel Medio Superior están definidas por diferentes grupos humanos entre los que se

cuentan: Docentes directivos –Director, Sub-director y Secretaria Escolar-, maestros horas clase y orientadores, alumnos y alumnas entre los 14 a los 21 años, trabajadores administrativos (secretarias y bibliotecaria), trabajadores manuales, trabajadores de vigilancia, encargados de las cafeterías y tutores o padres de familia.

Es esta dirección (Capítulo I, Artículo 7, del Reglamento Interior), la escuela preparatoria ofrece a los estudiantes *“una formación básica e integral que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias para tener acceso a estructuras intelectuales más complejas, la asimilación de los conceptos básicos de las ciencias, las humanidades, la tecnología y en el caso de las modalidades bivalente y terminal, la adquisición de competencias laborales”* (GEM, 2002, pp. 6-7). Esta tarea se realiza en el marco del fortalecimiento de los valores en el alumnado donde al Orientador Educativo corresponde, específicamente: mantener un vínculo constante de comunicación con los alumnos, docentes horas clase, padres de familia y directivos buscando el máximo aprovechamiento del educando para coadyuvar en su desarrollo personal, escolar, social y profesional.

Este vínculo de comunicación se establece conforme una planeación general y algunas tareas como las siguientes: la comunicación continua con directivos, docentes horas clase –a nivel de información como el qué se hace o se está haciendo conforme las necesidades de los alumnos- y padres de familia –problemáticas inherentes a la formación y desarrollo académico de sus hijos-, desarrollar trabajo de investigación, contribuir a rescatar, preservar y difundir los valores, difundir la normatividad escolar, contribuir al cuidado y la adecuada utilización de los bienes y anexos de la escuela, etcétera.

Y suena bien, formalmente hablando. Es sólo que en la cotidianidad escolar, en la práctica diaria y, a veces, desde el inicio del proceso de ingreso a la Educación Media Superior se advierte una serie expresiones que son memoria de cotidianidades diversas: palabras de significado dudoso en el lenguaje, modos de vestir y artefactos de distinción corporal que pueden ser significativos desde sus contextos pero que, no obstante, exhiben desde el complejo social los caracteres psicológicos de cada integrante de esa comunidad multicultural.

Porque, subrayando, si la palabra está sujeta a la persona que la emite evidenciando un cierto carácter psicológico, un significado con validez

estrictamente personal, lo interesante es lograr un acercamiento al sistema de constructos personales que permitió concretar las formas de vestir y de lenguajes que podemos observar y escuchar en la urdimbre social. Esto es, de que el sujeto piensa, integra información continuamente y discierne, es un hecho. El carácter científico de este proceso complejo de los estudiantes se logra examinando las formas en que las experiencias o algún estímulo particular, adquieren para ellos el peculiar significado que intentan comunicar en los ambientes escolares y en la relación cara a cara de la Orientación Educativa, que de manera especial es la encargada de aplicar la normatividad para el armonioso desarrollo de la vida escolar.

En el vínculo adolescente-orientador como relación estrecha o de acompañamiento continuo hasta el logro de objetivos y metas por el estudiante (desarrollarse como estudiante, aprobar sus asignaturas, adquirir su certificado de bachiller o inscribirse en alguna Escuela de Nivel Superior), es necesario que cada uno se acepte y conozca a profundidad. Esto quiere decir que se establezca una identificación de intereses y formas de comunicación, maneras de acercarse a la interioridad de cada uno de los estudiantes hasta que exista el pleno convencimiento de los intereses mutuos, que los signos y funciones del lenguaje sean pertinentemente traducidos.

Y en esta dirección, igual que connotar el objeto de atención de la orientación que es el alumno, también tenemos que realizar el cuidadoso análisis del sistema de constructos de los adultos que permitan entender los significados de sus pretensiones: castigar o comprender para lograr acuerdos como opción. Coll y Miras (1990), en este sentido, enfatizan que si queremos comprender el por qué una persona se comporta como lo hace en su relación con otra, no basta con observar el comportamiento de la segunda persona respecto a la primera, sino que es necesario además tener en cuenta la manera como este comportamiento es percibido o interpretado en un ejercicio recíproco. O sea, el comportamiento de la segunda persona respecto de la primera no depende únicamente del comportamiento de esta última, sino de la manera como este comportamiento es percibido por aquella.

Esta co-representación o representación compartida que se realiza entre los protagonistas específicos de la Orientación Educativa, producto de un vínculo más que de otra relación dentro de la institución, puede explicar cuestiones

importantes respecto al desempeño académico y comportamiento de los jóvenes, pero también de los orientadores, en concreto: lo que piensa, espera, cree o imagina cada componente del vínculo, cada grupo de protagonistas sobre su complemento relacional, y que de alguna manera prescribe su comportamiento en el momento de interactuar.

Coll y Miras, llaman a esta experiencia: “representaciones mutuas”; y logran ubicar diferentes momentos para la formación e incorporación mental de imágenes o conceptos abstractos señalando, en su caso, la observación mutua directa de las características personales y el comportamiento evidente; no obstante puede establecerse mediante información recibida o, también, a través de la observación mutua continuada. Así, los autores señalan que cada componente del vínculo establece figuras ideales o bases conceptuales específicas desde los tres momentos establecidos, de donde es posible que lleguen a concretarse algunos fenómenos sociales reconocidos como profecías de autocumplimiento y el efecto Pigmalión, sobre todo en lo referente a las expectativas o ideas que se forman los docentes respecto a los alumnos.

Resumiendo, es en el pensamiento como representación psicológica o interiorización de la realidad donde se encuentran las explicaciones del comportamiento de los individuos en términos de conceptos específicos. Por lo tanto tenemos que aceptar que nuestras reacciones están mediadas por la percepción y por la representación que tenemos de las personas y del mundo, pues en las condiciones de socialización el ser humano no responde a la totalidad de estímulos potenciales que llegan del medio, sino a una selección de los mismos, y los rasgos o elementos privilegiados están determinados en parte por la percepción y comprensión que tenemos de ellos y que, finalmente, dependen de una historia personal.

Esta comprensión y abstracción subjetiva da lugar a la apreciación de la riqueza y variedad de personalidades que se congregan en las escuelas o, en su defecto, en la generación de angustia por el no saber qué hacer ante lo que consideramos que ofende nuestras construcciones particulares, nuestra biografía personal, que, en todo caso, no dejan de ser referentes socioculturales.

El peligro durante la interacción está en desconocer que las personas, tanto los niños, los adolescentes como los adultos, podrían estar expresándose, y es

un hecho, sólo dentro de los propios límites de su particular sistema de constructos, usando así, el castigo o la rebeldía, tal vez, como única salida evidente de las oportunidades de actuar dentro de la tradición escolar.

Este es el acercamiento que realizan los seres humanos en los contextos escolares, piensan, sienten y expresan sus acontecimientos internos con los referentes de sus sistemas de comprensión y apropiación de la realidad. Y no se trata tan sólo de los adolescentes, la escuela ha formado, como soporte social, una gran fuerza traductora de la realidad encarnada en los adultos que transmiten su comprensión de la realidad tal y como la interpretaron en su momento, sin cuestionarse sobre la validez y conveniencia actual de la misma. Estos adultos, docentes horas clase, directivos, orientadores y demás, reproducen roles y participan fuertemente en una reproducción cultural que dificulta los procesos de reflexión crítica sobre la realidad, y una transformación en la conformación de la mentes y hechos sociales de los jóvenes y señoritas.

3.3 Los jóvenes y sus construcciones psicosociales

Separar el componente psicológico del componente social del ser humano es solamente una forma de indicar momentos de un mismo objeto de estudio: el comportamiento del hombre. Es un poco o un mucho de la dicotomía del estudio: mente y cuerpo, donde se reconoce que el proceso de asimilación de lo social y de los fenómenos de la naturaleza se da en función de una mente que ha desarrollado y consolidado una actividad de transformación de su medio conforme al objeto físico que lo contiene, su cuerpo. Ya que, si bien muchas de las creaciones surgidas del genio imaginativo del ser humano rayan en la fantasía, todas tienen que ver con una magnificencia en la que se reconoce “la mano del hombre”.

Concebir por separado, las razones del cuerpo y de la mente es poner en la utopía, como lo que no es posible según Castoriadis⁶³, el desarrollo de las sociedades tal y como las podemos admirar desde las realidades del antiguo

⁶³ Para Castoriadis la utopía “est quelque chose qui n’a pas et ne peut pas avoir lieu”, en cambio el proyecto revolucionario, el proyecto de autonomía individual y colectiva más que una utopía es un proyecto social-histórico que puede ser realizado, donde nada muestra que sea imposible pues su realización depende de la actividad lúcida de los individuos y de la gente, de su comprensión, de su voluntad., de su imaginación. Cornelius Castoriadis, *Une société à la dérive*. Éditions du seuil, París, 2005, p. 17.

mundo maya hasta los viajes espaciales que cada día son más comunes en nuestras vidas, pero sin olvidar que en estas realizaciones priva el hecho de pertenecer a una cultura o a un grupo a partir de ciertas características identitarias: ser un nativo maya o ser científico.

Con el desarrollo y avance de las ciencias psicológicas y sociales se ha procurado un acercamiento y/o reconocimiento de los procesos en ambos sentidos, hacia la conciencia como lo que piensa el hombre, sus motivaciones o las razones de sus actos y sus hechos, el comportamiento abierto, sus actos motores y las transformaciones que logra a través de sus acciones (para las cuales utiliza como medio su cuerpo) sobre su medio ambiente o realidad, y esa realidad lo incluye a él mismo como en un nivel de autoreconocimiento y autoaceptación. Parafraseando a Vygotsky diríamos: ya que el hombre puede transformar a la naturaleza, también puede transformarse a sí mismo.

Es decir, puede modificar su forma de pensar y, por supuesto, su forma de actuar. Lo que podemos subrayar de manera especial es que en la línea del constructivismo se reconoce que los seres humanos, como agentes de un grupo social determinado, son inteligentes, piensan sobre su realidad y actúan conforme las demandas de la misma. Se reafirma el sentido de que los hombres son esencialmente sociales porque es en esta circunstancia en que sus actos son validados y validan los actos de los otros. Al mismo tiempo, en el momento de validar los actos de los otros, al pensar y reflexionar sobre ellos, el hombre está integrando elementos de ese grupo social en sus propias funciones mentales para dar solución coherente a las exigencias de la otredad.

Este acercamiento entre el individuo y el colectivo humano como una forma de desarrollar la conciencia o formación social de la mente se facilita, precisamente, en la interpretación de los símbolos que cada sujeto exhibe en las situaciones de conversación. En sí, el lenguaje que estructura o da forma al pensamiento es un código compuesto por símbolos adquiridos durante la convivencia histórica de los grupos, en donde la intención comunicativa es harto compleja pues posee muchos estratos y determinantes y, entre ellos, las relaciones de poder. Los gestos o movimientos interiorizados son símbolos significativos porque ellos tienen la misma importancia y valor para todos los individuos de una sociedad determinada, de modo que moviéndose en el tiempo y diferentes espacios, esos mismos símbolos desencadenan las

mismas actitudes tanto en aquellos que las utilizan como en aquellos que las reciben, ya sea de manera directa o indirecta (Mead, en Fávero, 2005).

No obstante, las respuestas son el producto de un pensamiento o lenguaje privado que determina la manera e intensidad del comportamiento abierto, o las condiciones por las cuales se decide cierta elección. Este acto conlleva una razón que estima de suma importancia la fragmentación y la cosificación para analizar la naturaleza y el impacto de las formas simbólicas en los grupos bajo estudio que en el actual, se circunscribe a la relación adolescentes y orientadores. Aunque, de ninguna manera, tratándose de seres humanos y de un grupo tan importante y vulnerable, se piense que la práctica comunicativa que se realiza durante la interacción humana en la vida diaria sea tan evidente y efectivamente transparente para los estudiosos en este campo, hasta el grado de no ofrecer un punto de apoyo y relevancia para la formación ideológica como la concebimos en este estudio (Thompson, 1993).

En cuanto al desarrollo mental complejo que tiene que ver con la conciencia discursiva en tanto una forma autogenerada de análisis de la realidad, Vygotsky (en Wertsch, 1995), logra establecer la diferencia entre las funciones psicológicas elementales y las superiores que son un producto de condiciones específicas de desarrollo o efecto social, de esta manera encontramos que:

1. La primera característica que diferencia los procesos psicológicos elementales de los superiores es que los primeros se hallan sujetos al control del entorno, mientras que los segundos obedecen a una **autorregulación**. Aquí la estimulación se autogenera, esto es, **se crean y usan estímulos artificiales** que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento.
2. Las funciones superiores son producto de la intelectualización o **realización consciente (léase a voluntad)**, hecho en el que la escolarización puede cumplir una función relevante.
3. Las funciones superiores o intelectualizadas tienen **como génesis el grupo** o la sociedad que las determina.
4. Para dar énfasis a la conformación social de las funciones superiores **se incorpora el concepto de mediación**, misma que presupone la existencia de herramientas psicológicas o signos interiorizados desde la realidad que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás (en Wertsch, 1995, pp. 41-44).

Estos criterios –cuyos conceptos clave hemos enfatizado- que marcan la diferencia entre las funciones elementales (que pueden ser muy útiles en una descripción) y superiores (que pueden definir la conciencia discursiva como la búsqueda de las motivaciones de los actos), van tejiendo la nueva estructura mental que es claro que no “borra” la historia anterior, sino más bien incorpora a voluntad caracteres simbólicos o representativos de diversos momentos de la realidad. Es decir, se organiza el comportamiento como un efecto psicológico y social en tanto se piensa y se ejecuta un determinado acto motor, mismo que puede ponerse bajo el influjo de estímulos artificiales abstraídos del medio, y que podría tener como corolario el permitir cuestionar las circunstancias que se viven en un contexto, pues tal como en el caso que se discute sobre los jóvenes preparatorianos, el orden y la norma se ven encarnados en las figuras de orientadores y orientadoras, y así es como se interioriza.

En esta dirección vemos que, aunque Vygotsky subraya como sustrato del desarrollo mental a la escuela, a veces, si no es que en la mayoría de las ocasiones, ésta sólo se preocupa de los aspectos básicos del marco conceptual curricular de las asignaturas, que en todo caso, se vuelve una especie de memorización básica o natural en la que el recuerdo es producido por la presencia del objeto mismo. Esto es, que no se promueve la mediación o producción intelectual subjetiva propia de las funciones psicológicas superiores.

La intelectualización tal como la señalamos, tiene que entenderse como el esfuerzo del ser humano de crear situaciones psicológicas nuevas o modificadas que se adapten a las circunstancias determinantes. Esta cualidad, manejada a voluntad para el dominio de las propias reacciones, reflexiones y comprensiones del mundo constituye el fundamento de esta nueva forma de determinación del comportamiento dentro de las formas superiores del pensamiento. De este modo, podemos hablar de la atención voluntaria y de la memoria lógica como formas de realización consciente y de dominio de funciones que tienen que ver con la puesta en marcha de controles sociales o mediadores para el funcionamiento psicológico superior del individuo.

Aceptamos con lo anterior que, si la mente o las funciones psicológicas superiores, que son las que permiten las elaboraciones creativas en las relaciones sociales, son mediadas por el lenguaje que poseen otros seres humanos del contexto próximo o distante, este proceso es el que podría

permitir explicar del por qué de cierto tipo de relaciones humanas o formas de aprendizaje en una situación determinada.

Con esta misma idea podemos sostener que la gente normalmente piensa con los elementos simbólicos propios de su grupo inmediato, o sea: la misma sociedad o grupo humano de referencia proporciona los instrumentos simbólicos de desarrollo o comunicación. Y este hecho, a diferencia de lo que sostiene Vygostky, insistimos, no inicia en la escuela sino en la cotidianidad familiar, lugar en donde los padres tratan de enseñar lo que les ha permitido subsistir en la cadena social y económica. No obstante, mucho de ello en lugar de ayudar a un desarrollo estudiantil armonioso se torna en un complejo y un escollo donde el uso del poder simbólico como elemento reproductor, desde la escuela, tiene que intentar restablecer el orden institucional:

Para cerrar el evento el director recupera la palabra y recuerda a los jóvenes que platicaban durante la Ceremonia Cívica la importancia del respeto durante la misma: ***“El que no respeta, no tiene porque recibir, ni merece, ni puede tener respeto... no me gusta poner cara de ogro, pero soy la autoridad y me toca aplicar la disciplina, de modo que les recuerdo que es importante seguir las normas y espero que cumplan con lo comprometido, traer completo el uniforme,.. Y llegar puntuales para evitar posibles sanciones”***.⁶⁴

Ciertamente que no es fácil lograr la atención de adolescentes, pero es comprensible que el transcurso del tiempo, las condiciones ambientales y los ánimos exaltados por los discursos expuestos durante el mismo evento pongan en la condición de los jóvenes la expresión de sus emociones. La escuela socializa, sí, y a través de la misma comparte los esquemas personales de cada uno de los adultos, también. De modo que se reconoce que los jóvenes por naturaleza son inquietos y de esa energía, precisamente, la escuela se nutre para impulsar el desarrollo y crecimiento personal de sus alumnos –y de sus propios docentes-, de modo que *“el que no respeta”*, puede estar acusando o reafirmando acuerdos, expresando desacuerdos o reflexiones derivadas del evento que se vive y, desde el cual, se reitera el poder o bien, podría

⁶⁴ Segmento de registro de la Ceremonia Cívica en honor a la “Erección del Estado de México” (2 de marzo de 1824) realizada el viernes 2 de marzo del 2007. Y en la circunstancia que se señala, el procedimiento se cumple asignando al orientador (a) de grupo la aplicación de la sanción correspondiente.

proponerse una invitación a integrarse a la formalidad del evento como una alternativa constructiva para prescindir de la amenaza soslayada.

La escuela como institución social cuyo objetivo específico es la educación, proporciona ayuda sistemática, planificada y sostenida para garantizar el desarrollo intelectual de los alumnos en el marco de nuestra cultura. No pasa por alto, que intente conservar o reproducir el orden social existente para lo cual tiene una instrumentación normativa. No obstante habría que subrayar que su papel tendría que ser el facilitar a los adolescentes el acceso al conjunto de saberes pertinentes y formas culturales alternativas que posibiliten el doble proceso de integración social y de individualización, o sea, permitir a los alumnos construir una identidad personal en el marco del contexto social y cultural específico en el que se encuentran ubicados (Coll, 2003).

Este funcionamiento social-psicológico de los adolescentes permite entender por qué, el acercamiento a ciertos saberes culturales es, al mismo tiempo, la condición indispensable para que los alumnos se conviertan en elementos de un grupo determinado, en el que se comparten características comunes, y una de las fuentes principales del carácter único e irrepetible de cada uno de ellos en su individualidad como personas aún compartiendo el cobijo de una misma institución. Bajo estas circunstancias, ellos deciden con cuáles compañeros formar equipos de estudio, con quiénes jugar, con quiénes ir a las fiestas, ir a la cafetería y de quién enamorarse.

En otras ocasiones, esto no suele suceder fácil o armoniosamente pues las diferencias en los patrones culturales y en las pautas comunicativas se convierten en fuente de conflicto interpersonal, que no sólo afecta la relación estudiante-orientador (o con otros adultos del contexto), sino también la interacción estudiante-estudiante. Esta última caracterización crea la oportunidad para la emergencia de grupos antagónicos en la expresión de ideas, comportamientos y en la delimitación de espacios que en ocasiones dan lugar a enfrentamientos y riñas físicas entre pares de sujetos y hasta grupales.

Los jóvenes como categoría psicosocial⁶⁵, asumen y construyen características particulares de comportamiento y respuesta, piensan y discuten sobre lo social, se integran con sus propios recursos y sus propias representaciones de la realidad a los espacios escolares; forman grupos a través de los cuales fortalecen su identidad para expresar lo que les inconforma o con lo que están de acuerdo y lo hacen desde sus propios esquemas y con sus propios recursos interiorizados convirtiéndose en una fuerza con carácter alternativo. Así es que, como grupo con una fuerza social especial se pronuncia con construcciones diversas, variadas, múltiples, creativas que son instrumentos que configuran imágenes que permiten la formación de los imaginarios colectivos de lo que implicaría ser joven.

Ser joven en una sociedad determinada, en un momento determinado de la historia de las sociedades, implica la oportunidad de recuperar imágenes construidas a partir de las propias instancias de la sociedad, con respecto a la representación que se tenga de lo juvenil; aquí mismo se fortalecen, al mismo tiempo, las industrias culturales, los medios masivos de comunicación y, por supuesto, los ámbitos educativos, religiosos y familiares. Esto es, los jóvenes como actores sociales a la vez que sujetos pensantes que analizan su realidad, van incorporando imágenes de manera que imagen y categoría se cubren y construyen mutuamente (Nateras, 2002).

Estas inscripciones por supuesto, son la resultante de una actividad didáctica formal e informal en la que las actividades de adultos y post-adolescentes coinciden y se integran al devenir histórico de la institución. Y aunque, en el marco del constructivismo se considera que el aprendizaje es, incuestionablemente, responsabilidad última del alumno, es necesario resaltar que el efecto de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno y la actividad didáctica del profesor. Y la enseñanza/aprendizaje, en conclusión, no

⁶⁵ Alfredo Nateras especifica que el término juventud como carácter genérico del ser joven es una categoría socio-cultural producto de procesos sociales; de aquí que a los jóvenes se les entiende o considere como una construcción histórica situada en el tiempo y el espacio social. Se aleja, por tanto, del concepto de adolescencia en tanto éste alude, de manera estricta, una categoría biológica-psicológica en la que resalta la característica biológica con cambios físico emocionales. Alfredo Nateras: "Presentación", en Alfredo Nateras (coord.): *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Porrúa-UAM-I, 2002, pp. 9-16.

tiene su origen en el momento de ingresar a la escuela preparatoria sino que tiene una larga historia cultural.

Esto porque como dijimos anteriormente, también los padres se esfuerzan por ser maestros, dan indicaciones sobre qué hacer o qué no hacer a cierta edad, y a su modo, intentan que los hijos aprendan algunos conceptos básicos antes de ir a la escuela y hasta cómo responder o qué responder en determinadas situaciones. Sin embargo, lo hacen con el mismo “lenguaje social” con el que ellos aprendieron o como interpretaron dicha realidad en un momento dado desde sus propios constructos psicológicos que, considerando el carácter tradicional o de reproducción cultural de la familia mexicana, tiene que ver con situaciones de manipulación, amenaza, agresión física o vulnerabilidad económica.

La experiencia temprana de los individuos con condiciones inadecuadas de conformación de creencias y percepciones sobre la escuela, dan lugar a cierta forma de conducirse en ese espacio dificultando el proceso de formación. Es así que, las diferentes formas de construcción social de la mente reconocidas por el constructivismo, fortalecen la idea de la necesidad de cambios en los significados que se elaboran dentro de las instituciones educativas de modo que se llega a argumentar, con acierto, la urgencia de distanciarse de condiciones de control y coacción para inclinarse por la participación activa y la motivación por aprender (Díaz Barriga, 2006).

No obstante, aún persisten patrones de significados encarnados en figuras representativas: “*soy la autoridad y me toca aplicar la disciplina*” o “... *es importante que los orientadores cierren filas*”, que permiten reconocer un sentido de reproducción de símbolos que impiden la interpretación adecuada de la realidad durante el ejercicio de la intersubjetividad, y derivado de ello encontramos en los espacios escolares y áulicos una heterogeneidad cognitiva, cultural y anímica que prevalece no sólo entre el estudiantado sino, a veces, entre todos los protagonistas del proceso educativo escolar incluyendo la dupla adolescente-orientador.

El pensamiento de los adultos recrea una realidad que sacude las expectativas sobre lo que tendría que ser lo educativo, lo comunicativo o lo orientador como el caso específico. Pues los jóvenes proyectan las diferentes cotidianidades que viven cada día, haciendo patente imaginarios contruidos

desde sus unidades de identidad-otredad, ser y no ser en la estructura social; objeto de atención, pero con pocas concreciones para su realización personal, preocupación histórica –antes de la conquista o durante la Revolución industrial-, pero enfrentando continuamente dificultades perfectamente situadas en tanto se les excluye de casi todas las oportunidades de participar en la construcción de sus propios aprendizajes, hecho con el que se configuran fracturas de los sentidos y significados articuladores de la vida social reglamentaria y reglamentada.

Aún así, los jóvenes logran hacerse escuchar con su generación, proyectan su cosmovisión en sus tonos de voz, ritmos diversos, expresiones variadas de comportamiento, posicionamientos y opiniones con respecto al momento histórico que les toca actuar y escribir, que en estos momentos tienen que ver con la conciencia planetaria, la recuperación de la cotidianidad, el respeto a la individualidad, solidaridad por las causas sociales y la preocupación por el deterioro social causado por la economía mundial al borde del abismo, que los pone, también a ellos, en la misma posición crítica.

En la confrontación de las personalidades durante la observación mutua, se conjugan los acontecimientos y creencias de ambos grupos, actores y usuarios de una realidad, servicio o atención profesional que, no obstante, enmarca las creencias construidas y actualizadas que se tienen de la escuela y de la enseñanza, o en particular, lo que se ha vivido de la orientación tal como lo hiciera evidente una orientadora algunos años atrás: *“Desde que era estudiante de preparatoria quise ser orientadora”* comentó entusiasmada, pero reproduciendo durante su práctica el papel conocido e interiorizado, pues su atención a los alumnos aunque oportuna, se fincaba en las sanciones más que en la búsqueda de la comprensión de las situaciones, además de que sus actitudes acusaban un marcado enojo que hacía sentir no sólo con los alumnos, sino con sus propios compañeros orientadores.⁶⁶

Los estudios sobre las representaciones psicológicas (teoría implícita o pensamiento espontáneo) de los maestros buscan entender de mejor manera la práctica educativa en los ambientes escolarizados. Así, esta forma de

⁶⁶ Con esta compañera orientadora se tuvo, en su oportunidad y como colaboradores en la práctica orientadora y antes de esta investigación, un diálogo constructivo durante el cual se le hicieron notar sus reacciones y comportamiento. En este caso específico, la charla tuvo efectos favorecedores en la forma de conducir su práctica profesional y trato personal.

creencias docentes es un constructo útil para comprender e interpretar las acciones de los actores de la orientación en su convivencia y trato diario con los jóvenes y señoritas de la escuela preparatoria, pues dicha representación se refiere a proposiciones significativas que son verdaderas e importantes para el individuo que las sostiene y que exhibe y hace patentes a través de sus acciones (Macotela, Flores Y Seda, 2001).

Estas representaciones o pensamiento espontáneo pueden ser uno de los factores principales para perpetuar prácticas educativas poco efectivas que se traducen en el disenter de los jóvenes usuarios. Pero, más allá del reconocimiento de una cara o de una parte de la relación adolescente-orientador, típico de los estudios socio-culturales o un estudio de las acciones operativas, es pertinente el acercamiento a este vínculo entre seres humanos para reconocer las diferentes formas y sentidos en que los símbolos del lenguaje son interpretados e interiorizados, y realizar un análisis y comprensión más aproximada a la realidad de los sujetos tal como la viven, la entienden y se apropian de la experiencia en el marco de una construcción histórica que debe reconocerlos como seres psicológicos y sociales, pero circunscritos a un marco cultural globalizador que cambia, no siempre de manera positiva, sus concepciones de vida cotidiana.

SEGUNDA PARTE. EL MÉTODO

4

Procedimiento de investigación

Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... el estudio histórico del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base. Vygotsky⁶⁷

En el reconocimiento y estudio de la realidad son importantes las técnicas o herramientas organizadoras que servirán para acercarnos a las determinantes que llaman nuestra atención: al análisis de aquellos eventos o fenómenos sociales que nos inquietan y sobre los cuales esperamos encontrar respuestas. Al respecto y para esta investigación, fue necesario ordenar los pasos, definir las técnicas de acceso a la información y planificar las actividades que se condujeron para ello: acceder a la problemática planteada sobre el comportamiento de los adolescentes y el sentido de la práctica orientadora, a partir de las interacciones que se producen entre ellos y los orientadores en el contexto de la escuela preparatoria.

El proceso de Orientación Educativa en este nivel de formación del adolescente requiere de una revisión comprometida y estricta, pues está señalada institucionalmente como el espacio inmediato para el acceso a las opciones de educación superior. Eso hace obligatorio, más que necesario, un estudio global de las circunstancias que se viven en dicho nivel educativo, y que el mismo pueda reflejar los efectos de los fenómenos cotidianos y estructurales que se viven en la actualidad nacional. En este espacio-momento escolar, se inscriben una serie de problemáticas como la deserción, poca

⁶⁷ En Wertsch, J. V. "Vygotsky y la formación social de la mente". Paidós, España, 1995, p. 35.

motivación para el estudio, reprobación, vagancia en espacios escolares en horas de clase y escaso apoyo de los padres de familias; ciertamente que los orientadores actúan, pero, en apariencia, sin obtener grandes logros.

Conjugándose con lo anterior encontramos estudios, detallados en el apartado teórico, que subrayan la necesidad de revisar y reflexionar sobre la práctica de la Orientación Educativa para transformarla, que efectivamente se vuelva el eje de la atención del aprovechamiento escolar de los adolescentes, pues pareciera que esta función profesional se condujera permanentemente a través de acciones emergentes o remediales, y que, por lo mismo, no atienden a profundidad las problemáticas de los estudiantes.

En resumen, existe una percepción pública negativa de la Orientación Educativa que obligó a acercarse al escenario social para estudiar de fondo y de manera integral, las relaciones que se establecen entre estudiantes y orientadores con el fin de conocer los elementos personales, culturales y contextuales que se interpretan e interiorizan en el vínculo adolescente-orientador, y que pueden dar respuesta a la falta de motivación para el desarrollo escolar: adaptación, integración y aprovechamiento; y, asimismo, a la formación de la percepción pública negativa sobre la práctica orientadora.

Con este antecedente, se procedió a la búsqueda de los instrumentos técnicos e intelectuales que permitieron estructurar el proceso metodológico idóneo para alcanzar la o las respuestas al problema planteado. Como resultante de tal acción, este apartado recupera en amplitud el problema de investigación, la pregunta generadora, los objetivos a alcanzar y la instrumentación organizada para el desarrollo de la investigación.

4.1 Problema de investigación

Se considera el proceso de Orientación Educativa como una función escolar a partir de la cual, los profesionales involucrados deberán crear las condiciones necesarias para elevar los índices de retención de alumnos, la aprobación y el aprovechamiento escolar (GEM, 2001; p. 28).

Para realizar su función, los orientadores se apoyan en el Documento Rector de Orientación Educativa (GEM, 1995) y en el Reglamento Interior (GEM, 2002), principalmente, pero las definiciones específicas de este quehacer

profesional se prescriben desde las mismas instituciones y desde el personal directivo, según las necesidades situadas.

Por tanto, los orientadores educativos involucrados en diferentes actividades, y principalmente organizándose para proporcionar atención personal y motivación a los adolescentes para mejorar su desempeño académico, coadyuvar a la labor de docentes horas clase y otras necesidades institucionales, ven transcurrir el ciclo escolar, y a veces año tras año, sin grandes cambios en las razones de su actuar profesional.

Al no obtener logros sólidamente sustentados, evidentes a la vista pública, la práctica del orientador queda ante el escrutinio social como una función que carece de bases teóricas, que se realiza principalmente con sentido común, y que necesita una revisión y transformación de fondo para dedicarse a atender, principalmente, las demandas enfocadas al aprovechamiento académico de los adolescentes (Foladori, 2002; Meneses, 2001 y Anzaldúa, 2001b).

Puesto que en un estudio previo de mi autoría (2005), se encontró que en la percepción de los adolescentes, la orientación tenía una apreciación positiva, se planteó la presente investigación desde un marco global: Indagar sobre el vínculo adolescente-orientador para interpretar desde las representaciones, ideas y prácticas, tratadas en una relación cara a cara, las posibles respuestas a la falta de iniciativa para el desarrollo escolar de los estudiantes y la formación de las expectativas sobre la función orientadora.

La pregunta general de la que se partió fue la siguiente:

4.2 Pregunta de investigación

¿Qué elementos de la realidad son interpretados y expresados a través de las representaciones, ideas y prácticas por los protagonistas de la Orientación Educativa en la escuela preparatoria?

4.3 Objetivos de la investigación

Derivados de la pregunta general, se buscará:

- I. Describir y comprender los componentes socioculturales interpretados a partir de las construcciones ideológicas de adolescentes y orientadores.
- II. Describir e interpretar las representaciones psicológicas que se forman desde la relación cara a cara de actores y usuarios.
- III. Interpretar desde la comprensión de componentes socioculturales y representaciones psicológicas de los bachilleres, la pertinencia de la práctica de Orientación Educativa.

4.4 Enfoque metodológico

Para dar respuesta a los objetivos planteados y a las preguntas específicas: ¿Qué sucede en la relación adolescente-orientador que no se logran los resultados esperados? ¿Dependen los resultados de esa relación?; ¿Fallaban las estrategias de acercamiento-comunicación de orientadores hacia los jóvenes?, ¿cómo esperan los adolescentes que se les oriente-apoye? O, ¿dependía de ellos exclusivamente la decisión de aprender?, se condujo esta investigación de corte cualitativo que, desde un grupo de sujetos, un espacio y tiempo delimitados, permitió la recuperación de discursos y acciones observadas y de ahí, la interpretación de los elementos significativos que dieran sentido a las categorías generales planteadas en esta tesis.

Los estudios de corte cualitativo se inscriben en la metodología constructivista en tanto se orientan a describir e interpretar los fenómenos sociales y, por consiguiente, aquellos comportamientos que definen los espacios escolares. En tales contextos, este tipo de estudios se interesa, en especial, en los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los agentes que, en este caso, son los protagonistas del vínculo formado por adolescentes y orientadores en la escuela preparatoria (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997).

Específicamente, y a partir de tres grandes categorías derivadas de una articulación psicológica y social: representaciones, ideas y prácticas, se buscó identificar durante el desempeño del rol orientador en la escuela preparatoria,

entre los discursos y acciones que los acompañan, percepciones y conceptos interiorizados que se muestran o hacen evidentes durante la interacción, como efecto de la interpretación de símbolos del lenguaje humano, en el entendido de que los mismos contendrían las respuestas a las preguntas planteadas desde la problemática general.

Esto es, la investigación empírica permitió en este estudio obtener respuestas desde la propia voz de los sujetos, el seguimiento de su comportamiento observable en el espacio elegido e involucrarse en sus diferentes actividades. Estas acciones, a su vez, abrieron la oportunidad de centrar la atención en los conceptos subyacentes: lo que no se dice de manera directa, pero que bien puede interpretarse a través del comportamiento cotidiano o rutinas de cada día.

4.5 Descripción del método

En este estudio se utilizó un enfoque multimétodo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997, p. 203), a fin de proporcionar rigor metodológico a la investigación. Este enfoque también llamado constructivista, combina el análisis de los hallazgos de la entrevista abierta, la observación participante, el diario de campo y el análisis de documentos normativos propios del nivel escolar.

La elección de este método y de los instrumentos aplicados, definió un estudio holístico, inductivo e ideográfico de la realidad, que es tratada de esta manera como un todo, sin seccionarla ni fragmentarla. Esto se logró con la aplicación de la modalidad etnográfica para el estudio de la realidad delimitada, decisión que dio lugar al análisis característico: global (holístico), con subcategorías elaboradas desde la información obtenida (inductivo) y orientada a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales (ideográfico). Esta elección permitió incorporarse a la realidad escolar como un miembro más, y proceder a la recogida de datos.

Esto porque las raíces de la etnografía educativa descansan en la antropología cultural y, por tanto, consiente, a partir de participar e identificarse estrechamente con la gente que será estudiada, de modo que pueda escribirse objetivamente sobre ellos, de lo que se oye y se ve, tal como acontece en la realidad situada, reconstruir analíticamente los escenarios y actividades de un

grupo, recreando para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos y conocimiento popular. Esta recreación cultural, más que retrato social, debe permitir al lector imaginarse dicha realidad, exactamente como apareció ante la mirada del investigador (Delamont, 1984; Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Wittrock, 1989 y Hammersley y Atkinson, 1994).

Para lograr esta reproducción, Woods (1987), recomienda lo que él describe como la interiorización del “espíritu” etnográfico, con lo que quiere decir que más que memorizar técnicas o advenirse de una cantidad exorbitante de datos, lo esencial es mirar con ojos de asombro, con sorpresa, recuperar minuciosamente lo que se vive, y que requiere una nueva narrativa, una descripción cuidadosa, específica pero portentosa, que traduzca la realidad y permita una interpretación clarificadora del acontecer de interés, de los objetivos, de las prácticas u opiniones que se ventilan.

Creswell (2002), bajo un escrutinio más riguroso, define a la etnografía como la exploración profunda de la realidad de un caso específico y la descripción de las actividades del grupo, más que de los patrones de comportamiento compartidos por ese grupo. Él denomina esta delimitación como estudio de caso etnográfico donde, además, es importante demarcar el problema, separarlo para efectos de la investigación, en términos de tiempo, lugar o algunas fronteras físicas, agregando que este tipo de estudio, más allá del análisis simultáneo a que obligan los estudios etnográficos tradicionales es, en sí, un procedimiento de reflexión continua. Más acucioso, aún, señala que cuando la intención es describir las actividades de un grupo como un proceso e iluminar un problema particular, esa etnografía debe reconocerse como estudio de caso etnográfico del tipo instrumental.

De modo que, por las características de exploración de un campo poco investigado como lo es la orientación, esta investigación se precisó como un *estudio de caso etnográfico del tipo instrumental*, para la cual se obtuvieron registros en detalle a partir de la observación continua y seguimiento de las actividades de los adolescentes y de los dos orientadores participantes, con los cuales se lograron descripciones y conceptos (imágenes) que formaron las subcategorías de las primeras dos grandes categorías a investigar, *construcción ideológica y representaciones psicológicas*; dichos sistemas simbólicos y conceptos concretos se sometieron, en un tercer momento, al

tratamiento interpretativo de la hermenéutica analógica para precisar la pertinencia de la práctica orientadora. Esta teoría y arte de la interpretación parte de un principio filosófico que busca *dar sentido o significado al mundo, la vida y la historia de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y básicamente realista* (Primero Rivas, 2006, p. 14).

En la propuesta de Mauricio Beuchot (2005, en Conde, 2006), la hermenéutica analógica se estructura como una aplicación de la idea de la analogía a la interpretación, donde la analogía se coloca como intermedia entre la univocidad (identidad de significado y de aplicación de una expresión a sus significados) y la equivocidad (diferencia de significado y de aplicación de una expresión a sus significados). En sí, esta propuesta evita la pretensión de una interpretación ajustada, completamente clara y rigurosa (univocismo), pero también evita la interpretación que desiste de todo eso y se dirige hacia lo completamente oscuro, subjetivo y desorganizado (equivocismo), abriendo el margen de las interpretaciones en cuanto admite más de una como válidas, pero no todas; antes bien, se trata de delimitar un cierto número de ellas que son válidas, pero jerarquizarlas de una manera ordenada (Conde, 2006).

Esta articulación, etnografía-hermenéutica analógica, se hizo precisamente con la intención de encontrar el significado y el sentido de la práctica orientadora en el mundo de vida de la escuela preparatoria. Así, en el recorrido univocista-equivocista de las percepciones públicas, se pretende apartar de la incompreensión a una función que aporta suficientes elementos en la conformación de las personalidades de los estudiantes.

La búsqueda radicó en un recorrido de las acciones del orientador y de los significados aplicados a dichas acciones desde la interpretación de los adolescentes, hasta la de voces alternas que fueron incorporándose a la investigación en diferentes momentos. Y, además, reflexionando acerca de lo que disponen los documentos normativos que juegan una suerte de contradicción interpretativa para su aplicación durante la práctica. De tal manera, la hermenéutica analógica permitió ese ordenamiento del significado y sentido de la práctica orientadora en un manejo equilibrado, proporcional y realista en función de lo normativo (univocista) y lo emergente en la condición situada de la escuela (equivocista).

4.6 Diseño de la investigación

Se diseñó para la problemática planteada desde la particularidad de la Orientación Educativa, una investigación cualitativa, también llamada constructivista por centrar sus objetivos en los fenómenos sociales, de carácter exploratorio y descriptivo, cuya definición se inscribe con las preguntas quién, qué y dónde (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997). Las características del campo de estudio permitieron una aproximación de este tipo, en el reconocimiento de que existen pocas investigaciones formales en el acontecer específico de la orientación, y prácticamente ausentes en el nivel medio superior. Se pretendió, de esta manera, abrir la perspectiva para indagaciones futuras sobre este espacio de realidad social.

La calidad de cualitativo se reafirma en el análisis e interpretación de los fenómenos sociales que se describen, entre los cuales se incluyen el pensamiento y la acción de los agentes escolarizados y, en particular, la relación de los protagonistas del vínculo orientador: adolescentes-orientador. El proceso de investigación cualitativo-constructivista es interactivo, progresivo y flexible y la recogida de la información se realiza a través de estrategias interactivas como: la entrevista, la observación participante, el diario de campo y el análisis documental, que se describirán más adelante.

Maykut y Morehouse (1994, en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997), señalan ocho características de una investigación cualitativa, de las cuales extraje siete para apuntalar la presente investigación.

Características

- I. El foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo.
- II. El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos y no pretende generalizar los resultados.
- III. La recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas.
- IV. El investigador actúa como instrumento principal de la investigación.
- V. Los métodos de recogida de datos son cualitativos o interactivos.

VI. El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.

VII. El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.

Esta última característica crea la condición de recuperar información previa, y señalar, en primer lugar, como un requisito indispensable de la aplicación etnográfica, que el investigador debe ser un conocedor del campo que se estudia y, en la medida de lo posible, llevar buena relación con los protagonistas del contexto. Tendrá que ser alguien que conozca a la población y el espacio, las características generales del movimiento social y las organizativas, de tal modo que de ahí derivan las cuestiones de investigación.

Estas cualidades, precisamente, permitieron realizar las acciones de acopio de datos en la situación natural de la escuela, de manera que no fue necesario crear condiciones artificiales ni que los agentes sociales se sintieran agredidos. En esta situación, como un agente más, el investigador recorre los espacios de la institución, identifica puntos importantes, detecta diálogos, escucha, platica (entrevista) con personajes conocedores de la historia cotidiana que recupera; ubica a los protagonistas principales y los observa, participa con ellos, toma nota de lo que ve y ocurre; analiza y reflexiona continuamente en y sobre la realidad que va “descubriendo” poco a poco.

Para Woods (1987), por ejemplo, es importante que exista de manera continua un interjuego entre técnicas y estadios de la investigación, un ir y venir de un momento a otro, pues puede ser que después de un análisis especulativo inicial, datos de una fuente diferente y tal vez fruto de una técnica diferente puedan alterar o modificar ese análisis, y presentar la oportunidad hacia una recogida de datos más centralizada, para lograr una formación conceptual más abstracta.

Claro que teniendo bien establecida la problemática de estudio, los objetivos y las preguntas específicas a responder, la información que se obtenga de los participantes puede ser bastante confiable. Por ello, la selección de los participantes tiene que ser en función de la *rica información que aportan para el estudio* (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997; p. 210).

El muestreo intencional por variación máxima, proporciona la seguridad de tener una muestra heterogénea representativa de la variedad del fenómeno

estudiado; el participante (elegido desde el principio de la investigación) y el informante (con aportación incidental sobre el fenómeno que se investiga) son personas dispuestas a contribuir en el estudio y poseen el conocimiento y la experiencia sobre la situación que se indaga.

Es por ello que, en el estudio de caso etnográfico, el tamaño de la muestra no sea algo que influya de manera especial en el estudio y análisis que se efectúa sobre las narrativas logradas, pues aquí se privilegia la profundidad de la comprensión del caso, más que el número de elementos de la muestra, Creswell (2002), de hecho, recomienda un número reducido de elementos de la muestra para poder atender “la profundidad del caso” (p. 486).

Es por ello que las categorías, subcategorías, conceptos u otras abstracciones que se logran de las narrativas de participantes e informantes, se deban más a su riqueza intrínseca y a las habilidades discursivas e interpretativas del investigador. Lo que tiene que resaltarse en todo esto, es que las abstracciones se encuentren en el mismo nivel de análisis, aunque las mismas no sean necesariamente excluyentes por provenir de personas que se encuentran bajo un mismo tipo de experiencia.

Se buscó también, para esta investigación, la aplicación de estrategias que aseguraran la veracidad de los resultados como lo fueron:

Estrategias

- I. La triangulación: que consistió en utilizar diferentes fuentes de datos o estrategias de recogida de datos.
- II. La confirmación del estudio por informantes secundarios: en este caso, opiniones recuperadas de orientadores y alumnos de otras preparatorias.
- III. Comprobación de los participantes: se procuró la discusión con actores y usuarios de la información que iba concentrándose y reflexionándose.
- IV. Casos negativos y discrepantes: el estudio es propio en sí, pues es una narrativa puntual, con puntos de vista a favor o en contra sobre el fenómeno que se estudia, y sobre el que se realiza un tratamiento interpretativo riguroso.

- V. Adecuación: se registró suficiente información sobre la formación de ideas desde la orientación y las percepciones mutuas, adolescente-orientador, durante dos ciclos escolares, (2006-2007 y 2007-2008), dejando espacios de tiempo como un intento de detectar modificaciones en las representaciones.
- VI. Pertinencia: también llamada propiedad, y se refiere al ajuste de los datos empíricos con la base teórica desarrollada (o del modelo emergente), que en el presente caso, se refiere a los principios socioculturales y psicológicos constructivistas.

Con todo lo anterior, el informe final, recupera “la profundidad” interpretada del caso estudiado (relación estudiante-orientador), y presenta las subcategorías y conceptos que se identificaron desde un complejo contexto social formado por subgrupos que deben obedecer, y grupos de poder simbólico que gravitan entre la coacción y la falta de coherencia discursiva. La tarea específica, fue situar al lector en el escenario de la escuela con sus múltiples realidades y complejas interrelaciones, y permitirle interactuar cognitiva y emocionalmente con los datos presentados. El argumento final muestra el contexto con toda su variedad circunstancial, acompañado de citas textuales de los protagonistas, que tienen la intención de dar solidez a los resultados del estudio.

4.7 Criterios regulativos de la investigación

En toda investigación que se precie de ser científica, el investigador debe utilizar métodos específicos para asegurar la validez del estudio, captar la atención y la confianza del entorno social. Estos métodos que podemos reconocer también como criterios de científicidad y sus respectivas estrategias, deben validar la información proveniente del proceso constructivista-cualitativo (Latorre, Del rincón y Arnal, 1997).

A modo de puntualización, porque de alguna manera han sido abordados con anterioridad a través de la presentación metodológica, señalamos los siguientes criterios contemplados:

- I. **Criterio de credibilidad.** Pretende mostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud. Para ello me auxilié de la *Observación persistente* o prolongada en el campo de investigación; la *Triangulación* que se logró utilizando una variedad de fuentes de datos y de métodos; de *Tiempo*, al recoger información en distintos momentos para comprobar la estabilidad del fenómeno; de *Métodos*, por utilizar varios métodos y contrastar los resultados para examinar coincidencias y divergencias; y finalmente, *Múltiple*, por el hecho de emplear varios tipos de triangulación: de datos, de personajes, y el análisis fue de lo social a lo psicológico.
- II. **Criterio de transferibilidad.** Aunque la aplicabilidad de una serie de resultados dependen más del investigador que realizará la transferencia que del investigador original, y que los fenómenos sociales dependen de un contexto situado, algunas estrategias pueden dar evidencia de las interpretaciones o enunciados idiográficos logrados: *Muestreo teórico*, que buscó maximizar la cantidad de información recogida para iluminar los fenómenos o situaciones en el momento de comparar escenarios y contextos diferentes para descubrir lo que es común y específico; *Descripción densa*, en tanto el logro de narrativas exhaustivas y minuciosas del contexto con el fin de establecer correspondencias con otros contextos posibles y hacer más extensivas las generalizaciones; y *Recogida de abundante información*, por la característica del acopio de datos que permitan comparar el contexto de investigación con otros contextos posibles, a los que se podría transferir los resultados.
- III. **Criterio de dependencia.** También denominado de replicación, y cuya consideración es compleja en tanto el mundo social está en permanente cambio. No obstante, puede darse seguimiento a tres estrategias: *Establecimiento de pistas de revisión*, que aparte de identificar el estatus y papel del investigador (orientador), deja descripciones minuciosas de participantes e informantes,

caracterizar puntualmente las técnicas de análisis y obtención de la información, delimita estrechamente el contexto físico, social e interpersonal; *Auditoría de dependencia*, que implica el examen del control seguido en la investigación por investigadores externos; y, la *Réplica paso a paso*, que se caracterizó por la descripción puntual de los procedimientos seguidos con las circunstancias que rodearon al contexto, o a la situación global de la interacción adolescente-orientador.

- IV. **Criterio de confirmabilidad.** Se refiere a la objetividad manejada en la investigación, que se corrobora con las siguientes estrategias: *Auditoría de confirmabilidad*, donde se requiere que investigadores externos controlen la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que se logren de ellos; *Descriptores de baja inferencia*, que son transcripciones textuales o citas directas de fuentes documentales; y, el *Ejercicio de reflexión* que expresa los supuestos epistemológicos subyacentes que dieron dirección a esta investigación.

4.8 La escuela y sus protagonistas

Una investigación constructivista se conduce en escenarios naturales, con personas de carne y hueso, seres que se mueven e interactúan mediante procesos socializados por medio de los cuales colocan en el contexto historias de vida que describen acontecimientos vividos o sus propios acontecimientos. Es por eso que ambientes y vida humana son generadoras de formas de pensar y de conducirse, el medio social es la condición de la mente que se construye de continuo, y la naturaleza psicológica del hombre representa la superposición de las relaciones humanas sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de pensamiento de la estructura individual (Vygotsky, 1981, citado por Wertsch, 1995, p. 75).

En la escuela preparatoria, los adolescentes tienen la oportunidad de interpretar símbolos generados por los demás seres sociales presentes en cualquiera de las dimensiones del lugar; un texto escrito en sus eventuales particularidades, los movimientos de manos, de la cara o una entonación de

voz, crean la condición de compartir esquemas de comprensión de lo que se dice, de lo que se quiso decir y de la manera de conducirse tan pronto como se haya entendido el mensaje. Así, los jóvenes y los adultos se comportan de acuerdo a códigos interpretados a través de su experiencia previa, en donde la internalización se acepta como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno.

Pero lo que enfatiza Vygotsky, y crea, al mismo tiempo, el sustento de la presente investigación, es que la actividad externa debe entenderse como procesos sociales mediados por signos, argumentando que las propiedades de esos procesos proporcionaban la clave para entender la aparición del funcionamiento interno, lo que piensan los sujetos cuando actúan, o el pensamiento espontáneo que explica el comportamiento de los sujetos en una condición específica (Wertsch, 1995).

La escuela preparatoria, que no se concibe sin un espacio con determinadas características, ubicada en un espacio geográfico y los adolescentes y docentes, que comportan años de experiencia en la condición escolar, constituye un contexto que define una cierta forma de acontecer, pensar y comportarse como se muestra en la presente investigación.

La preparatoria

La Escuela Preparatoria Oficial No. 22, fundada en 1986 para tres grupos, es una institución pública ubicada al norte del Estado de México, en el municipio de Tecámac, y está normada por los principios rectores de la Dirección General de Educación Media Superior, dependiente de la Secretaría de Educación, bajo la administración del Gobierno del Estado de México.

Construida en un terreno de aproximadamente 13 000 metros cuadrados, en algo más de una década desde las postrimerías de los años 90, su edificación ha crecido considerablemente y su población aumentó al doble, teniendo actualmente 15 grupos de alumnos (5, para cada uno de los tres grados que componen el Nivel Medio Superior), con 50 alumnos, en promedio, en cada salón. Como efecto, también se incrementó el número de docentes,

orientadores y otro tipo de contingencias que cambian el panorama, no sólo físico, sino social de la institución.

La escuela creció, en su interior ha cambiado, pero también en el exterior el paisaje se ha transformado. Se dibujan, con ello, otros acontecimientos, no siempre amables, sociales. Pues si bien, antes los muchachos se entretenían jugando a media calle con las cajas de muerto que se desechaban del cementerio local ubicado justo al término de la acera de enfrente, y las muchachas entrando por la noche al salir de la escuela “para tirar el miedo”⁶⁸, ahora se viven otros fenómenos. De modo que robos, asaltos, vandalismo, amenazas por celular y hasta conatos de secuestro acompañan la asistencia a la escuela, lo mismo que nuevas dinámicas en los hogares de los alumnos.

En el interior de la escuela protegida por rejas y altas bardas, capulines, pinos, pirules, cedros, eucaliptos, fresnos, oyameles y duraznos son frondosos árboles que conviven con rosales y otras plantas de ornato para embellecer y refrescar el ambiente de la superficie escolar, y en donde algo más o menos de 700 alumnos de cada turno, transitan por largos pasillos entre los edificios para llegar a sus salones. Aquí mismo, alrededor de 70 adultos entre docentes, orientadores, secretarias, directivos, intendentes, personal de Servicio Social y cafeterías, se encargan de matizar el espectro social.

En la cotidianidad, a la sombra de los árboles y en bancas y mesas de cemento los alumnos se distribuyen para tomar apuntes de alguna clase al aire libre, pasar momentos de ocio cuando deciden no entrar a alguna clase, descansar cuando no llega algún maestro de asignatura o cuando no los dejan pasar a tomar clase por llegar tarde u otra causa. Ellos, de todos modos, encuentran entretenimiento aquí, o en los otros espacios de actividad física.

Las aulas para la práctica docente son suficientes pero sencillas, y en las de primer grado, los alumnos se encuentran más constreñidos pues llegan a estar hasta en un número de 52 por salón. Ya en segundo y tercer grado, la situación es más desahogada como resultado de la reprobación o la deserción. Cada salón cuenta con suficientes butacas de madera, y aunque la iluminación es profusa no lo es la ventilación, por lo que en algunos salones se han colocado ventiladores mecánicos que generan distracción en los jóvenes.

⁶⁸ Frase que en el caló de los jóvenes significa, “ir a orinar”.

Los espacios de trabajo distribuidos en su superficie total, además de las quince aulas de cátedra, incluyen una biblioteca, dos salones para actividades artísticas, dos baños para señoritas y dos baños para los jóvenes, tres salas de cómputo, dos salas audiovisual, una sala de usos múltiples, un laboratorio multiusos, dos espacios para actividades de educación física, una Plaza Cívica, dos cafeterías y dos estacionamientos. Las aulas y las otras áreas didácticas están insertas en el espacio físico en diferentes puntos, pero la concentración mayor de los estudiantes se encuentra en los edificios que contienen los salones de clase al este, norte y oeste de la institución, pero ya en el receso y en la ausencia de maestros, los alumnos transitan tranquilamente (no siempre), por todos los rincones de la escuela.

Lo cierto es que ellos no permanecen invariablemente en pasillos, canchas, cafeterías, baños o jardines durante el receso o en ausencia de maestros. En muchas de las ocasiones los jóvenes y las señoritas permanecen fuera de salones porque no han querido permanecer en clase, no han querido entrar o fueron retirados de la misma, ocasiones en las que buscan de cualquier manera pasar desapercibidos, protegidos por las sombras del anochecer, de la mirada inquisidora de los orientadores. Lo más preocupante, es que desde hace algunos ciclos escolares, y también como tema de preocupación de directivos, los índices de deserción y reprobación han ido en aumento, y los promedios de calificación permanecen bajos (Aké Kob, 2004).

Adentro o afuera, pensamiento o conducta, mente o cuerpo, los alumnos interpretan la realidad de la escuela en la que se encuentran los orientadores, se apropian de ella y la transforman desde sus diferentes formas de comprensión. Con la perspectiva de un lugar que cambia en su espectro físico y social, y en el que se elaboran historias de vida, esta preparatoria se ubicó como sede de la presente investigación.

Los adolescentes

Ubicados en diferentes momentos escolares (primero, segundo o tercer grado), los alumnos de 14 años hasta algo más de los 20, provienen de diferentes comunidades cercanas o alejadas de la institución, rurales, urbanas o semiurbanas: San Pedro Atzompa, San Pedro Pozohuacán, Tonanitla, San

Pablo, Sierra Hermosa, Los Reyes, Ojo de Agua, Ozumbilla, San Francisco, Loma Bonita, Ciudad Cuauhtémoc o Santa María Chiconautla, todas de municipios circunvecinos. De este modo, varones y señoritas hacen su mejor esfuerzo para llegar a las 7:00 horas para el turno matutino o a las 14:00 horas en el turno vespertino. En el cruce de horarios, los unos salen y los otros esperan para entrar; y en la multitud uniformada que se conforma es difícil identificar quiénes son de cada turno, aunque porten su uniforme deportivo.

Los lenguajes se confunden, los saludos amables se dejan escuchar y los altisonantes, también. Algunos adultos intentan llamar la atención adustamente, y otros con amabilidad, pero los adolescentes “en su mundo”, no escuchan y se miran contentos.

Durante su estancia en el interior de la escuela, en los diferentes horarios, muchachos y señoritas permanecen en clase, juegan en las canchas, platican mientras comen o se abrazan enamorados. Algunos caminan por los diferentes pasillos, otros descansan en el pasto debajo de los árboles, y entre los variados grupos que se forman se alcanzan a ver algunas vestimentas diferentes al uniforme estipulado y a aquellos que intentan pasar desapercibidos de los orientadores, gracias a la oportunidad de los espesos arrayanes.

Cuando los muchachos necesitan información especial o viven alguna dificultad escolar o familiar y necesitan ser escuchados, acuden al orientador o a la orientadora asignada, misma persona que deberá realizar el seguimiento del aprovechamiento y de las problemáticas personales que se le plantean. Ellos también acuden a su orientador cuando se sienten enfermos, son retirados de clase o no están de acuerdo con las calificaciones obtenidas en cualquiera de las asignaturas del nivel.

A veces son reprendidos verbalmente, reciben amonestaciones (con nota escrita), y hasta son suspendidos por llevar a cabo acciones que alteran la disciplina de la institución. Sin embargo, en su gran mayoría, los alumnos siempre tienen excusas o explicaciones de descargo para su comportamiento o los resultados obtenidos. Lo cierto es que, a partir de la comprensión de los símbolos que se interpretan en la preparatoria, se escribe la memoria de su presencia en la escuela.

Y la memoria retiene la imagen del orientador o de la orientadora. Aquella persona de quien se dice algo, o de quien se guarda un recuerdo, negativo o

positivo, pero con representaciones que se reproducen en ellos mismos a través de sus acciones futuras. Y en este estudio, que busca interpretar la experiencia de los adolescentes, sus percepciones y relaciones que establecen con sus orientadores a través del vínculo que se construye, ellos, los alumnos, forman parte importante.

Elección de los participantes

Esto se hizo inmediatamente posterior a la aprobación del orientador sobre su intervención en la presente investigación. Para ello se decidió, de manera conjunta, acerca de la forma de elegir a los alumnos participantes. En esa línea de acciones se formularon los siguientes puntos:

- I. Se explicó que el estudio etnográfico de caso del tipo instrumental, es la investigación exploratoria que privilegia la participación de un número limitado de elementos del grupo para poder dar un tratamiento a profundidad de las narrativas recuperadas.
- II. El *muestreo intencional por variación máxima* brindó la oportunidad de tener pocos participantes en la muestra heterogénea elegida al azar. Al mismo tiempo, permitió la incorporación de personas (informantes) con deseos de contribuir y con conocimiento de la problemática que se estudia: las representaciones e ideas que se conforman en la relación cara a cara entre adolescentes y orientadores en la escuela preparatoria.
- III. Puesto que cada orientador tiene dos grupos asignados, hablando del orientador contemplado como participante, y ya se había considerado el criterio de credibilidad de tiempo, se optó por realizar una selección de tres alumnos por cada grupo para tener un número de seis alumnos con colaboración continua (*Alumno Participante*) por cada turno, resultando un total de 12 participantes en la investigación; esta decisión permitió la oportunidad de obtener un margen importante de información para analizar: 98 hojas con narrativas logradas en 84 sesiones. A estos alumnos se les reconoce a través de las siglas de sus nombres en la presentación de la investigación, para diferenciarlos de los informantes.

- IV. No se hizo ninguna diferencia entre los alumnos participantes por turno, por sexo u otros detalles, por tratarse de un estudio exploratorio. Esta posibilidad de investigación y otras, vienen dadas en la parte de conclusiones del estudio.
- V. Posterior a la selección al azar de los alumnos participantes, se realizó una sesión en la que inicialmente se les preguntó sobre sus deseos de participar en un estudio sobre Orientación Educativa que tenía como objetivo encontrar elementos que nos permitieran mejorar el servicio. Esto se hizo con el fin de realizar los cambios necesarios en el caso de que alguno no quisiera o no pudiera participar; todos los alumnos entrevistados, en ambos turnos, expresaron su afirmación aún con el conocimiento de los detalles de la investigación: su duración y los motivos, sus objetivos, sus lecturas y la discusión de la información recopilada.
- VI. Se acordó, y como efectivamente se procedió, que en la medida de lo posible se les entrevistaría en los espacios de receso o cuando no tuvieran maestro; y, en caso necesario, se solicitaría permiso al docente de cátedra. Para todo esto, se requirió de la labor de enlace de ambos orientadores.
- VII. Se les dijo, además, que en espera de los tiempos para entrevistarlos, se tomaría nota del acontecer de la escuela de manera general; esto se hizo con el fin de que no se sintieran “observados” cuando se tomaran notas sobre ellos.
- VIII. Buscando la posibilidad de la credibilidad múltiple, se tomaron notas de protagonistas de otras realidades escolares vinculadas a las representaciones sobre orientación y orientadores, y se registraron otras aportaciones espontáneas o incidentales dentro de la institución. A estos personajes se les llamaron *alumnos (as) informantes* en el cuerpo de la investigación, e hicieron un número total de 16.

Los orientadores

Formados en diferentes escuelas, al interior de la preparatoria se encuentran pedagogos, psicólogos y maestras normalistas con especialidad en psicología,

y algunos ya cuentan con estudios de maestría. Los años de antigüedad son variados, los hay de reciente incorporación, con diez años de labor o los que están en los treinta años necesarios para retirarse y gozar de sus derechos jubilatorios. En la práctica, una de las primeras tareas de orientadores y orientadoras es comunicar a los alumnos la base normativa institucional (GEM, 2002; Capítulo VI), para permanecer en la institución o cómo no incurrir en faltas que se sancionarán de diferente manera.

Aunque el DOROE (GEM, 1995, pp. 16-17) y el Reglamento Interior (Capítulo IV, Artículo 42; GEM, 2002), señalan que el propósito principal es intervenir para buscar el máximo desarrollo personal, escolar, social y profesional del educando, facilitando la participación creativa y el aprendizaje significativo; lo cierto es que en los horarios que van de las 7:00 horas hasta las 14:00 horas en el turno matutino, y de las 14:00 horas a las 21:00 horas para el turno vespertino, las clases están organizadas en horarios continuos sin mediar espacios para “buscar el máximo desarrollo y la facilitación de la participación creativa y el aprendizaje significativo del adolescente”.

Los orientadores, de tal manera, están más dedicados a escuchar a algún padre, de los escasos que hacen el seguimiento escolar, detallar la justificación sobre el retardo o la inasistencia de su hijo (a), o informándoles de su mal comportamiento. Otras tareas que realiza son el llenando de justificantes con la condición de la presentación de receta médica, pasar lista en sus grupos o atendiendo alguna problemática de los alumnos. La carga laboral más fuerte, en realidad, se encuentra en la entrega de boletas, que antes tuvo que llenar, a los padres de familia, conteniendo las calificaciones bimestrales y la documentación al final del semestre.

Extraordinariamente, se atienden adolescentes abrumados por problemas familiares o personales, aunque ni los lugares ni el tiempo están organizados para ello, pues las oficinas se comparten con otro u otros compañeros orientadores en espacios abiertos; además, posteriormente, tendrá que justificar ante el docente de asignatura, la ausencia de dicho alumno de su clase. Lo mismo sucede con la clase semanal, ya que aunque el orientador organice y planifique su base temática, muchas veces no puede trabajar su sesión por encontrarse ocupado o comisionado para otras tareas (entrega de documentación o incidentes estudiantiles), o en reuniones directivas

emergentes; en éstas casi siempre tratando temas sobre disciplina o el seguimiento (resolución de guías) de alumnos que adeudan materias.

Al tener como soporte profesional el seguimiento de la disciplina, y que sus disposiciones a veces son objetadas por los directivos, los orientadores ven disminuida su autoridad pedagógica por este manejo flexible y muy subjetivo, de las normas que la misma institución le dispone seguir. Entre contradicciones y tensiones, el trabajo de cada día del orientador dice mucho a la mirada y mente de los adolescentes.

Elección de los participantes

La preparatoria cuenta con ocho orientadores en cada turno, siete de los cuales tiene responsabilidades ante grupo y uno de ellos recibe una comisión para fungir como Coordinador Académico desde hace algunos años. De tal manera, los quince grupos se reparten entre siete orientadores, asignándose dos a cada orientador y uno de ellos con tres, mecánica que se alterna en ciclos subsiguientes. Bajo esta observación, y de que la población en ambos turnos proviene de los poblados próximos, se ha considerado a esta institución como una sola con sus dos turnos, buscando acercarnos a las representaciones e ideas que sobre orientación se forman los protagonistas, y con dichos elementos interpretar la relevancia de la práctica orientadora.

Una de las primeras estrategias tomadas para esta investigación, después de la autorización del Supervisor de Zona y del Director de la Institución, fue la invitación abierta como medio de selección de los orientadores participantes. Se colocaron notas públicas, dirigidas a orientadoras y orientadores, expresando la invitación para colaborar en un estudio a realizar dentro de la institución, pero al transcurrir un tiempo considerable (dos semanas) y no obtener respuesta, se procedió a la invitación personal. Si bien ninguna de las personas del turno vespertino, primer turno abordado por ser éste en el que labora el investigador como orientador, rechazó la invitación, aduciendo “un tiempo para organizar sus actividades”; sólo una aceptó de manera inmediata.

Esta persona es del sexo femenino, soltera, que al momento de iniciar la investigación contaba con seis años de antigüedad en el puesto, y está

formada como Maestra Normalista con Maestría en Psicología Educativa. En el cuerpo de la investigación se le reconoce como: Orientadora Participante.

Al transcurrir los días y no obtener otras muestras de participación, se tomó la decisión de igualar la muestra del turno vespertino con los compañeros del turno matutino, bajo la consideración de la importancia de la exploración profunda de los datos, más que la cantidad de participantes. Y sobre todo, que las personas quisieran participar y que conocieran de forma y fondo la práctica de la orientación. De esta manera, se consideró que, la primera persona del turno matutino que accediera de manera franca ante la invitación, fuera el símil para el acopio de información de manera proporcional desde los orientadores. Así fue que un orientador, casado, con 10 años en el servicio en esta escuela, aceptó. A este elemento, Licenciado en Pedagogía, se le reconoce en la presentación de narrativas como: Orientador Participante.

De cualquier manera, insisto, una selección de este tipo, es congruente con las definiciones de Creswell, sobre *estudio de caso etnográfico del tipo instrumental* (Creswell, 2002, p. 485). Los puntos siguientes fueron tratados con los orientadores participantes por separado, ya que sus horarios institucionales y personales no coincidían:

- I. Se les informó sobre el tipo de investigación y los objetivos de la misma, el interés sobre las determinantes que condicionan el comportamiento de los adolescentes, y la manera como influía el orientador desde su función escolar.
- II. Se realizaron las precisiones para realizar las entrevistas y las observaciones sobre la actividad orientadora como una forma de recuperar esa historia a través de su propia voz y acciones, además del registro de aportaciones de informantes (*Orientador* (a) *Informante*) que de alguna manera conocieran y quisieran opinar sobre orientación o cuyas acciones quedaran en el marco de observaciones y registros. Ambos participantes adultos consintieron con gran disposición, y en el cuerpo del informe de investigación se integran las narrativas de tres Orientadoras Informantes.
- III. Buscando la regularidad de los eventos, se dispuso que las fechas para realizar las actividades de la investigación fueran abiertas lo

mismo que los horarios, para lo que ayudó el hecho de que como orientadores el horario laboral era continuado, desde la hora de entrada, hasta la hora de salida, en ambos turnos. Esto permitió así tener un registro de información en tiempos y espacios diferentes (réplica paso a paso, del Criterio de dependencia).

- IV. La observación persistente y de tiempo (Criterio de credibilidad) se logró estableciendo que los registros se elaborarían hasta considerar que se tuviera toda la información necesaria y que el proceso se volviera repetitivo; este hecho tomó prácticamente dos ciclos: 2006-2007 y 2007-2008; desde la primera entrevista del 22 de agosto de 2006, hasta la última realizada el 07 de marzo de 2008. Se lograron en este lapso 26 sesiones con 42 hojas de información.
- V. Ambos participantes dieron lectura a las narrativas rescatadas en diferentes momentos, hicieron aportaciones durante los diferentes momentos de análisis logrados, y permanecieron atentos al resultado final (triangulación por personajes).

4.9 Dimensiones de análisis

Partiendo de la lógica de Vygotsky (en Kozulin, 1994 y Wertsch, 1995), sostenida por diferentes autores como Kelly (2001), Coll y Miras (1990) y Díaz Barriga (2006), según la cual las funciones psicológicas superiores tienen un origen y un contenido social y que, inclusive, son situadas, pues para entender al individuo primero debemos entender las relaciones sociales en las que se desenvuelve; las categorías de análisis propuestas son el resultado de una coyuntura lograda desde lo social-cultural a lo psicológico.

Esta proposición se sostiene en el hecho de que lo social expone por medio de sus sistemas de comunicación y lenguaje, ante cada uno de sus miembros, una configuración de símbolos, que al ser interpretados, comprendidos e interiorizados crea la condición del individuo, y cada uno de ellos dentro de una sociedad es casi la sociedad entera en la medida en que reflejan todo su tejido de significaciones. De hecho, cada sociedad es constitución y cohesión de un tejido de sentidos, un sistema de interpretación y creación del mundo que penetra toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan. Y en esta dirección,

la identidad de un grupo social radica en su sistema de interpretación y donación de sentido.

De esta manera cada grupo social, cada comunidad, con el paso del tiempo ha definido e integrado conocimientos, prácticas, hábitos, creencias y valores que se forman y transforman históricamente, y que se transmiten socialmente de generación en generación, como caudal simbólico que se reconoce como cultura (OrnelasTavarez, 2000, p.65).

Pero también esa sociedad como institución con una cultura encarnada de significaciones, es capaz de conformar sujetos singulares de tal suerte que ellos puedan vivir, bien o mal, unidos, pues si la mente se construye socialmente, los hombres no pueden existir más que dentro de la sociedad y para la sociedad. Y es de ahí, desde lo social, de donde puede interpretar, ordenar, dominar, gestionar y reproducir a través de la simbolización que hace de la realidad, el reflejo del mundo concebido y ordenado en el pensamiento.

Castoriadis aclara que esas significaciones, esos simbolismos que las sociedades crean para identificarse, son imaginarios en el sentido de que no tienen una base racional, pues no se pueden construir lógicamente, ni son reales, pues no se pueden derivar de las cosas. Por lo mismo, insiste en que si son sociales se debe a que son aceptados y compartidos por todos y cada uno de los elementos anónimos e impersonales que conformamos la sociedad, o un determinado grupo (Castoriadis, 2005, p. 68).

Como sea, y uniendo bases conceptuales, imaginarios o significaciones, según el referente social o cultural, el hombre reconoce su mundo, reconoce su representación simbólica, y delimita su acontecer según esos referentes y desde ahí actúa. Lo más importante de toda esta argumentación, es que aunque el ambiente natural cuenta para condicionar cierto tipo de comportamientos o repertorios, dichas construcciones son, finalmente, sociales. Es el hombre como género y en su funcionamiento interpsicológico, que logra un fuerte impacto sobre la estructura del funcionamiento intrapsicológico de los individuos sociales (Vygotsky, en Wertsch, 1995).

Lo que hay que delimitar desde aquí, es: los hombres en la interacción social, se afectan, interpretan símbolos, comprenden significados, encuentran sentidos, enriquecen su funcionamiento intrapsicológico y responden a la otredad. Al responder, pueden elegir si lo hacen abiertamente o quedarse

callados y quietos. Todo depende de las connotaciones circunstanciales que demandan una acción, y la respuesta puede ser totalmente razonada con fundamento discursivo, o totalmente delimitada por un marco de referencia personal o conocimiento tácito. Para Kelly, es evidente que el grado de similitud psicológica entre los procesos de dos personas depende del parecido entre sus construcciones de su experiencia personal, además del parecido entre sus conclusiones sobre los acontecimientos externos vividos (Kelly, 2001).

Pero lo que se razona desde la experiencia social es que existe una suerte de descripción de lo externo realizado en función de las creencias o marcos de significado inmediatos interiorizados; el sujeto opina sobre algo que vive o describe un evento, y sus ideas no necesariamente tienen que ser engañosas o ilusorias, aunque sí conllevan significados heredados y aceptados dentro de su condición cultural. Thompson (1993), señala que contemplada de esta manera, este mundo de ideas o ideología puede reconocerse como una concepción neutral que describe aspectos de la vida social, un sistema de creencias o formas y prácticas simbólicas que se interpretan durante las relaciones humanas; lo importante de esta propuesta es que el seguimiento de la lógica de ese razonamiento nos puede conducir a la tipificación del pensamiento espontáneo o representación psicológica que activa caracteres biográficos, y a la ubicación del concepto o abstracción específica que logra el individuo para hacerse o sentirse único (Kelly, 2001; Castoriadis, 2005).

Esta perspectiva nos permite aceptar que el contenido del pensamiento es esencialmente similar en un grupo de individuos en tanto describen con palabras las ideas que se sitúan socialmente y se comparten colectivamente y, en este estudio, su exploración nos permite conocer cómo esos sistemas de pensamiento o ideas reciben influencia de las circunstancias sociales o históricas en las que se inscriben. Es decir, la experiencia próxima de los sujetos se relata mediante sus palabras y acciones, comportamientos e imágenes abstraídas durante la interacción, y nos dice la manera en que han interiorizado y construido la realidad escolar.

Con esta lógica de desarrollo humano en donde lo social modifica indistintamente las rutas cognitivas de los individuos presentes durante la interacción simbólica y, a partir de ahí, sobreviene la construcción de los procesos mentales superiores según Vygotsky, y como lo aceptamos en este

estudio, las categorías de análisis se ubicaron con esa secuencia: Construcción ideológica, Representaciones psicológicas e Interpretación de la práctica orientadora.

- I. **Construcción ideológica.** Denomino así, al ensamble logrado entre la definición de ideología desde lo cultural elaborado por Ornelas Tavarez (2005), que la señala como: sistema organizador y de apropiación del mundo material y simbólico; y desde la teoría social que según Thompson (1993), describe sistemas de creencias que se sitúan socialmente y se comparten colectivamente, por lo cual es posible rastrear sus fuentes de origen. A partir de estas dos propuestas y para este estudio, he considerado *la ideología como un sistema de interpretación y apropiación simbólica de los fenómenos situados socialmente*. Esta definición me permitió rescatar el aspecto referencial y situado de cultura que propone el mismo Thompson, las aproximaciones a la conciencia de Giddens (1995), y también las nociones de espacio desde Bourdieu (2008).
- II. **Representaciones psicológicas.** Tomo como referente directo la propuesta de Vygotsky (Kozulin, 1994 y Wertsch, 1995) sobre la tesis de la construcción social de la mente, la reafirmo con la propuesta de Kelly (2001), Coll y Miras (1990) y Díaz Barriga y Hernández (2002), en el sentido de que las personas interpretan la realidad únicamente dentro de los límites de su sistema de constructos o abstracciones logradas (imágenes) en un momento y en un contexto histórico y cultural dado. De este modo, *las representaciones psicológicas* se asumen aquí, como el *proceso de internalización y de abstracción concreta que dirige el comportamiento en la experiencia interpersonal*. La modalidad que se asumió aquí fue la representación mutua o acercamiento a las internalizaciones o procesos cognitivos que realizan los adolescentes sobre su orientador y, en sentido contrario, las internalizaciones sobre los adolescentes por parte de los orientadores. Esto consintió el acercamiento a la comprensión del tipo de relaciones que se establecen entre ellos.
- III. **Interpretación de la práctica orientadora.** Descrita y definida en el Documento Rector de Orientación Educativa y el Reglamento Interior

para Escuelas Preparatorias del Estado de México, la orientación es una *función escolar específica de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller, y en la cual se precisa al orientador como asesor importante en la elección vocacional y profesional del alumno; coyunturalmente, se pretende coadyuvar en la formación de un alumno que establezca juicios fundamentados de su ser y hacer en el marco de la realidad social* (GEM, 1995; GEM, 2002). Con este texto principal y a través de la triangulación: ¿qué dice el uno sobre el otro, como interpretación de lo que vive (Construcción ideológica)?; ¿qué hay en la base del pensamiento de adolescentes y adultos que determina su comportamiento en la dirección de las expectativas asociadas (Representaciones mutuas)?, y ¿cómo se delimita la imagen del orientador en ambas direcciones a través de lo que continua y cotidianamente se observa durante la jornada escolar?, se especifica la pertinencia de la Orientación Educativa. Para este ejercicio me apoyé en la hermenéutica analógica con el fin de recuperar el recorrido simbólico de la orientación en la preparatoria: la manera en que los adolescentes interpretan y se apropian de los símbolos con los que interaccionan en el aquí y ahora, y la importancia de las condiciones materiales, instrumentales y operativas para la formación de significados (Primerio Rivas, 2006).

4.10 Instrumentos aplicados

El acceso al sistema de constructos de los protagonistas de la orientación se logró mediante instrumentos característicos de las metodologías constructivistas, y profusamente usados en los estudios etnográficos. Los estudios de este tipo recrean la etnografía como rama de la antropología que realiza la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos con el fin de mostrar al público interesado las creencias compartidas, costumbres, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. Básicamente, la etnografía es un proceso con el cual se busca estudiar la vida humana como hecho único y

excepcional, el acontecer en su propio escenario de manera que la lectura sea casi la exacta realidad de los participantes (Goetz y Lecompte, 1988).

El traslado de la etnografía antropológica hacia una etnografía educativa tiene ya larga historia en el plano internacional e incluso en el nacional. Esto es posible de corroborar con los estudios de Sara Delamont (1984), Elsie Rockwell (1995) y la investigación referida de Primero Rivas (2007a) sobre “La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana”.

Esta reformulación del concepto permite el abordaje de los problemas o fenómenos escolares desde el interior mismo de las instituciones, situación que ha permitido el acercamiento de manera más estrecha con los acontecimientos e relaciones humanas que tenían lugar en diferentes momentos y lugares del espacio y edificación escolar, y los agentes sociales que le dan vida. Desde esta proyección y en su argumento situado, la etnografía educativa se define, por lo tanto, como *la descripción o reconstrucción de los contextos, actividades o creencias de los participantes en los escenarios educativos* (Goetz y Lecompte, 1988, p. 41).

Creswell (2002), es más estricto en este sentido y especifica que cuando se trata de exploraciones profundas de un sistema social, como el escolar, éste se puede abordar desde el estudio de caso etnográfico en su modalidad instrumental. En este tipo de investigaciones, con pocos participantes, el interés se enfoca en describir las actividades de un grupo elegido, en lugar de elegir patrones de conducta exhibidos por el grupo, y la llama instrumental porque sirve al propósito de explorar o iluminar un problema particular mediante su descripción y desarrollo temático.

Entonces, la etnografía de estudio de caso del tipo instrumental para el estudio de la cotidianidad en Orientación Educativa (pocos o casos específicos) permite demarcar la relación adolescente-orientador en términos de tiempo, lugar y fronteras físicas para el seguimiento y observación de las relaciones que se establecen entre actor y usuario, adolescente-orientador. Además, para lograr la caracterización simbólica del grupo elegido, se permiten estrategias de investigación empírica y naturalista que limitan o evitan la manipulación intencional de los acontecimientos. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2001), son más específicos en la instrumentación usada para la

recogida de datos en etnografía, por lo que me apoyé en sus contribuciones para la caracterización de la observación participante, no participante (diario de campo), la entrevista abierta y el análisis documental.

- I. **Observación participante.** Se reconoce así al registro sistemático, válido y confiable del comportamiento verbal y no verbal, que se escucha y se ve en la interacción con los protagonistas del vínculo orientador. Establecido desde el principio, el investigador en esta condición se involucra en las actividades que llevan a cabo actores y usuarios en los distintos espacios de la geografía escolar. Por ende, en el discurrir de la vida escolar, toma nota del acontecer tratando de formar las claves de respuesta a las preguntas de investigación a través del diálogo que se elabora.
- II. **Observación no participante.** Corresponde al registro sistemático, válido y confiable de las conductas, verbales y no verbales, de los actores y usuarios sin la participación del investigador, quien permanece como observador pero de manera reflexiva. Es este caso, se especificó que esta actividad se realizaría, siempre que los protagonistas estuvieran involucrados en actividades en las cuales la intervención del investigador resultara inoportuna. Esta aclaración también permitió la inclusión de informantes cuidando continuamente la dirección de objetivos y preguntas de investigación.
- III. **Entrevista abierta.** Instrumento que brinda la oportunidad de convertir esta experiencia en una *sesión a profundidad* considerando que a partir de la pregunta con base situada (ya que se elabora tomando en cuenta la condición o actividad en que se encuentran actores y usuarios en el momento de realizar el registro), el investigador puede dirigir las verbalizaciones hacia los objetivos y preguntas de estudio. Esto es: la intención fue conocer la opinión, lo que esperan o lo que piensan del servicio de orientación los protagonistas del vínculo orientador, y las percepciones y representaciones de los unos hacia los otros. Para ello se elaboraron preguntas en función de las acciones que se conducían en el momento de iniciar la entrevista. Algunas preguntas fueron: “Ahora que inicia el semestre, ¿qué

espera(s) de orientación/de tus grupos?"; "¿qué tal te va con tu(s) orientador/alumnos?", "con la experiencia que tienes con orientación, ¿qué puedes decirme de ella?", "te veo preocupado(a), ¿sucede algo?"; o la simple reafirmación de lo que se observaba al ubicar a los protagonistas de esta investigación, dio lugar al inicio del registro de información, como: "te veo muy ocupado(a)".

- IV. **Análisis documental.** Integrados en el cuerpo del estudio, se han traído a discusión objetivos y artículos extraídos de los diferentes documentos normativos formales de la práctica de la Orientación Educativa. Principalmente se revisaron, el Documento Rector de Orientación Educativa (GEM, 1995) y el Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales (GEM, 2002). Además, se presentan, hasta donde se consideran pertinentes y acordes al sustento de la investigación, reinterpretaciones de los conceptos básicos rectores de esos documentos y apartados, elaboradas desde la institución sede (el último fechado el 22 de octubre del año 2008) para explicar en forma pormenorizada la serie de acontecimientos bajo los cuales los se desenvuelve la práctica de la Orientación Educativa en la escuela preparatoria.

TERCERA PARTE. COTIDIANIDAD Y ACCIONES EN LA REALIDAD

5

Panorámica de la cotidianidad en orientación

¡Qué bonitos!, ¿son suyos maestra? Exclaman dos alumnas con admiración ante los dos “Niño Dios”, vestidos colorida y profusamente, que ahora la orientadora acaricia con fervor mientras responde: “¡Claro, nada más para que vean que no soy tan dura como parezco!”⁶⁹

En todo espacio social confluyen seres humanos con la intención y precaución de llevar a cabo relaciones interpersonales y de comunicación de diversa índole, y lo hacen con símbolos establecidos en diferentes momentos de su desarrollo. En un teatro, en una sala de cine, en el mercado, en un parque, en el metro o en la escuela, las personas se involucran en el tratamiento de temáticas en las cuales encuentran la oportunidad de expresarse con una gran diversidad de repertorios adquiridos previamente, implicando, al mismo tiempo, la manera en que han interpretado los diversos fenómenos del contexto.

Hombres y mujeres, adultos y niños, jóvenes y adultos maduros comparten espacios y experiencias con otros seres humanos que les permiten incorporar a su propio acervo de conocimientos y de creencias, las experiencias, las emociones y la forma de pensar de los demás; en pocas palabras: más allá de comunicar sus emociones e información específica, comparten su riqueza cultural. Woolfolk, por lo mismo, insiste en señalar, acertadamente, que el concepto *cultura* es mucho más que crónicas o noticias culturales; es más que la existencia de museos o galerías de arte con sus diversas producciones, salas de concierto o escuelas de pintura, porque cada nación o sociedad es poseedora de un corpus de conocimientos, costumbres, valores, creencias y hasta de actitudes reconocidas como *cultura*, que la diferencia de otros grupos humanos o naciones (Woolfolk, 1999).

De aquí que, en la vida diaria, los seres humanos realicen actividades variadas y se involucren en prácticas que dan lugar a reproducciones

⁶⁹ Fragmento del registro realizado el 04/02/08 durante la observación de las actividades de la Orientadora Educativa Participante, y su convivencia con compañeros y compañeras del Departamento de Orientación Educativa.

particulares las cuales, a su vez, fortalecen la posibilidad global y permanente de la reproducción social. Todas las sociedades, finalmente, conllevan una suerte de reproducción particular, y ahí, el hombre establece su propia cotidianidad, una vida habitual en un espacio-tiempo en que considera su ambiente como algo dado, como algo ya hecho y en donde se apropia espontáneamente del sistema de usos y técnicas característicos; aquí su comportamiento es pragmático, sus acciones garantizan el éxito o conclusión efectiva de una determinada actividad, con una interpretación de los hechos lograda a través de conceptos extremadamente generales cuyo contenido no dejan de ser una mera suma de opiniones (Heller, 1998).

Como ejemplo de un espacio-tiempo histórico está la escuela, que como institución representativa de la sociedad, concentra seres humanos considerados estudiantes, menores, adolescentes o adultos, quienes conforman una cotidianidad, una interpretación de la realidad con cosas ya hechas y otras que se van construyendo con la interacción o convivencia de cada día. En este lugar, los estudiantes esperan recibir el aporte científico y sensible que la misma cultura demanda o considera importante para la evolución o desarrollo intelectual de sus miembros, o de ella misma en su marco general o nacional.

Los adolescentes en este especial microcosmos, en parte, “forman socialmente su mente”; aquí actúan, modifican su pensamiento, aprenden a reflexionar, a cuestionar o enriquecer los conocimientos y conceptos ofrecidos por los docentes quienes, a través de sus actitudes y creencias, median el mismo conocimiento que se esfuerzan en socializar.

En esta suerte de urdimbre de significados creados por el hombre que se reproduce en la cotidianidad escolar, que se enriquece en ella o que surgen en su seno, los escolares expresan valores y creaciones espirituales, significaciones o imaginarios en los cuales existe la intención de un perfeccionamiento moral, intelectual y estético que busca la esfera más elevada de desarrollo social y, ciertamente, humano (Ornelas Tavares, 2000).

Los docentes en la escuela, también se conducen en el contexto con un texto, una manera de interpretar los símbolos que se inscriben continuamente en el espacio escolar: gestos, intenciones, señas y expresiones lingüísticas, son mediadores que ellos reelaboran continuamente para responder

coherentemente a los requerimientos de la estructura inmediata encarnada en otros personajes dentro de la propia institución o personajes indirectos, representados por el Departamento de Bachillerato General o la propia Secretaría de Educación, estas últimas que a su vez, intentan reflejar en su organización lo concerniente a las demandas públicas.

Es por ello que ni estudiantes, docentes o cualquier otro grupo presente en la circunstancia escolar conforman sus significados únicamente desde una relación directa con sus pares en el proceso de la institución o del aula. Esto porque significados o imaginarios se construyen a través de una serie de condiciones y condicionantes existentes y presentes en las circunstancias de la escuela, pero son, así mismo, la oportunidad de actuar conforme un texto aprendido previamente y desde otros espacios y grupos humanos, pues durante la presentación de experiencias humanas en la condición social, éstas se convierten en una suerte de símbolos que interpretan los observadores para realizar la construcción de sus propios significados dentro de dicha cultura.

Esto porque, el sujeto es portador de una narrativa elaborada que se considera un “documento actuado” y conformado en sus relaciones de grupo, un trabajo imaginativo y recreativo construido con materiales sociales, interpretación de conductas, y actitudes humanas, pero mucho más (Thompson, 1993).

En la interpretación de la realidad, los sujetos sociales incorporan a su memoria histórica y cotidiana los sucesos importantes que les permiten vivir y convivir respondiendo a los requerimientos de la otredad, el ambiente y los otros seres humanos. Esta memoria no es sólo la descripción de los fenómenos y hechos que observan o en los que participan, sino se refieren también a la naturaleza de sus propias acciones, y su nexos con las instituciones sociales que cobijan esas acciones.

Es decir, una forma de conciencia que corresponde al interés de la Orientación Educativa, como lo implican los documentos rectores de dicha práctica institucional pues: *“coadyuva en la formación de un alumno que busque participar en la gestación de un conocimiento crítico e independiente, que le permita valorar o establecer juicios fundamentados de su ser y hacer, en el marco de la realidad social contemporánea”* (GEM, 1995, pp. 4-16).

Sobre este punto, algunos autores sostienen que, efectivamente, una tarea importante de la orientación es la formación de la conciencia en tanto que intenta que el estudiante aprenda a saber dónde está, adónde va y con qué medios resuelve las problemáticas de su situación escolar, social y hasta familiar (Mora, 1994; Primero Rivas, 2001). Giddens (1995), al diferenciar una conciencia práctica de otra que distingue como discursiva, profundiza más en el tema y considera, que en muchas ocasiones, el conocimiento al que el individuo accede es a una forma de conciencia práctica, más que a una discursiva, ya que su pensamiento y sistema de constructos y creencias sobre la realidad permanece con conocimientos tácitos sobre la experiencia situada, una manera de ser sobreentendida en contextos de vida social, sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa: llegar a las razones y motivos de los actos humanos por vía de la reflexividad. No obstante, ambos tipos de experiencia son para este autor, de acusada importancia porque denotan la forma de interiorizar la realidad a partir de un contexto delimitado.

De modo que la teoría social de la estructuración, en la postura de Giddens, reconoce que sus agentes son seres inteligentes y que pueden ordenar su realidad en función de una forma de conciencia. Él sostiene que ésta es una cualidad intrínseca del hombre, que se construye con los elementos del medio, y que se concreta con la vida diaria que se vuelve cotidiana mediante la formación de rutinas. La escuela, de tal manera, es un contexto donde pueden experimentarse estas condiciones a partir de la convivencia de los seres humanos ahí presentes.

En esta investigación, mediante el estudio de caso etnográfico del tipo instrumental, con las herramientas pertinentes y criterios de científicidad establecidos puntualmente en la parte metodológica, se recupera una recreación socio-cultural y psicológica de los significados construidos durante la interacción de los protagonistas de Orientación Educativa en la escuela preparatoria. En sí, esta es una lectura-escritura- de la narrativa de los sujetos que rescata, también, la construcción global de la personalidad o del ser humano, en una historia que se actúa y escribe por investigador y protagonistas a partir de una definición estructural y situada, pues se considera el proceso de Orientación Educativa como *una función escolar específica de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller,*

y en la cual se precisa al orientador como asesor importante en la elección vocacional y profesional del alumno; coyunturalmente, se pretende coadyuvar en la formación de un alumno que establezca juicios fundamentados de su ser y hacer en el marco de la realidad social (GEM, 1995; GEM, 2002).

Esta caracterización que subraya el apoyo directo y la asesoría en la elección vocacional de los alumnos, establece una relación estrecha entre éstos y los orientadores que como profesionales del servicio deberán crear las condiciones necesarias para elevar los índices de retención, aprobación y aprovechamiento académico de los alumnos.

Aunque para tal efecto y como se demuestra en esta investigación, sea imprescindible acercarse al reconocimiento de la dinámica escolar que se construye cada día por la interacción de adolescentes y orientadores, un ejercicio que en este caso permitió la observación de comportamientos cuyo significado es puntual: se requiere (recibir o dar) apoyo; y el sentido es variado: las necesidades son diversas; acciones y razones que reflejan un complejo sociocultural que se concreta puntualmente y conforma acontecimientos situados.

Observar, escuchar y tomar nota en la preparatoria

Los adolescentes ya inscritos en la institución, los de nuevo ingreso y los de grados posteriores, se comprometen a dar seguimiento a las reglas instauradas⁷⁰ para el desarrollo armonioso de la vida escolar, entre cuyos pormenores se lee:

- Puntualidad. La entrada es a las: 7:00 horas para el turno matutino; 14:00 horas para el turno vespertino. En caso de que el alumno llegue posterior a la hora indicada no se le permitirá la entrada a la institución y la escuela no se hará responsable de él.
- Si por algún motivo el profesor no se presentara a su cátedra, **no se adelantarán las clases y saldrán en su horario establecido** (o sea, no pueden salir antes del horario de salida normativo); esto último se hace por su seguridad. **Sólo en ocasiones especiales** y mediante la entrega de una circular firmada

⁷⁰ Extracto de documento apegado a la interpretación del Reglamento Interior, signado desde la Dirección Escolar para el ciclo 2008-2009.

desde la Dirección Escolar, en la cual se permitirá la salida en un horario diferente, con la condición de traerla firmada, al día hábil siguiente, por el padre o tutor y entregarla a su orientador-a.

- Si el alumno durante la jornada del día escolar sale del plantel sin autorización o se salta la barda, si algún profesor lo saca de su clase (por no respetar las condiciones acordadas para la marcha armoniosa de la sesión) o no entra a alguna clase será suspendido tres días.

Así que, en el horario propuesto para la entrada, los estudiantes, solos o acompañados por alguno de sus padres, llegan a la institución dispuestos a participar en la dinámica social de la institución. A partir de ese instante, los protagonistas del vínculo orientador inician la interacción que los caracteriza.

Durante el ingreso a la institución

Este momento permite el primer encuentro entre orientadores y adolescentes, y a su vez, los siguientes recursos verbales de los últimos:

- “no pasaba la combi”
- “había mucho tráfico”
- “se me hizo tarde”
- “se descompuso el taxi”
- “no llegaba la persona que tenía que cuidar a mi hermanito-a”
- “mi mamá (papá) no llegaba para darme lo del pasaje”
- “me sentía un poco mal, pero decidí venir”
- “olvidé mi credencial”
- “perdí la credencial”
- “traje ésta, porque no se secó la blusa-camisa del uniforme”
- “como sentía frío me traje un pantalón (en lugar de la falda)”
- “pensé que me tocaba deportes (pants en día que no toca dicha clase)”
- “siempre he traído este pantalón (parecido al uniforme establecido)”
- “es que ya no me viene la falda-pantalón del uniforme”
- “no he tenido tiempo de ir a la peluquería”
- “no tengo dinero para cortarme el cabello”
- “ahorita me lo quito (el piercing)”
- “para qué me apura, ese maestro siempre llega tarde”
- “ya ni me apuro, ya se pasaron los 10 minutos de tolerancia”

Pero otro tipo de aclaraciones pueden presentarse cuando al observar rastros de preocupación o ausencia durante las clases del día anterior del (o de la) adolescente, los orientadores preguntan por el motivo:

- “no tuve para los pasajes”
- “mi mamá estuvo muy enferma (u otro familiar cercano)”
- “estuve muy enfermo-a”
- “falleció un familiar (hermano, abuela, tío, etc.)”
- “me asaltaron en la combi que venía y mejor me regresé a casa”
- “la combi en la que venía chocó y preferí regresar a casa”
- “me asaltaron en el camino y preferí no llegar”
- “fue el rosario⁷¹ de... (algún familiar)”
- “fue la festividad de mi pueblo”
- “había mucho trabajo y no me dejaban salir (los que trabajan bajo remuneración)”

En el interior de la institución

Involucrados en la dinámica escolar, es posible identificar cuando los adolescentes se acercan a los orientadores por diferentes motivos:

- Por llegar tarde y solicitar su pase/reporte para poder entrar a clases.*
- Por faltar uno o varios días a clases y requerir justificante.
- Por no hacer tarea y ser retirado de clases por ello.*
- Por no traer el uniforme completo y requerir pase/reporte para entrar a clases.*
- Por haber llegado tarde y no poder entrar a clases (aun queriendo hacerlo).*
- Por presentar conducta inadecuada (insultar, jugar o pelear durante la clase) y ser retirado del salón.*
- Por ser retirado de clases por no traer material de trabajo.*
- Por no entrar a clases y permanecer en jardines, escaleras, cafetería, canchas de juego o biblioteca y ser reportado por otras autoridades.*
- Por requerir explicación complementaria de alguna tarea de asignatura en la cual el apoyo del orientador-orientadora es importante.
- Por requerir de la firma del orientador y avalar así, la realización de alguna tarea en ausencia del docente horas clase.
- Porque algún compañero le escondió su mochila escolar y requerir apoyo para la devolución de la misma.

⁷¹ Rezo católico que se realiza para el eterno descanso de algún familiar fallecido recientemente, o fecha conmemorativa del deceso.

- Por haber sufrido el robo de algún objeto personal y requerir apoyo para intentar la recuperación del bien: celular, ipod, cartera, etcétera.
- Por sentirse enfermo-a y necesitar llamar por teléfono a su casa para que puedan pasar por él-ella a la escuela, o para que se autorice su salida de la misma.
- Por requerir información sobre universidades, carreras, costos y direcciones.
- Por necesidad económica y solicitar un préstamo al orientador para tomar su almuerzo del día.
- Por necesidad económica y solicitar un préstamo al orientador para completar su pasaje de regreso a casa.
- Por la necesidad de informar sobre alguna problemática con algún compañero o compañera y evitar así, el enfrentamiento físico al interior o exterior escolar.^{*72}
- Por requerir apoyo/orientación sobre cómo restablecer la comunicación con algún docente, mismo quien ha valorado que el alumno o alumna tiene muchas faltas o que no cumple con tareas eficiente y oportunamente.
- Por necesidad de conocer o confirmar sus calificaciones.
- Por sentirse triste (lloroso, llorosa) pues ha terminado con el-la enamorado-a.
- Por tener la necesidad de conversar cosas personales o de su hogar.⁷³

Del mismo modo, los orientadores, además de las rutinas de observación cotidiana del trabajo grupal con docentes horas clase, y su sesión semanal grupal cuando refuerzan el conocimiento sobre el reglamento escolar, diferentes estrategias de aprendizaje, el reconocimiento de intereses vocacionales o el fortalecimiento de valores a través de diferentes actividades, hasta el lavar los salones y pintar las butacas, se acercan a los adolescentes:

- Cuando ha acumulado varios retardos y pone en riesgo su avance escolar.
- Cuando ha tenido ausencias (faltas) y no se presenta por su justificante.
- Cuando recurrentemente llega tarde o no entra a clase por quedarse jugando en las canchas o platicando en los jardines.
- Cuando ha sido reportado-a por algún docente horas clase: por no traer tareas, llegar tarde, acumular faltas o expresarse con palabras altisonantes en el aula.

⁷² *Todos estos comportamientos son merecedores de diferentes formas de seguimiento que conducen a la sanción más fuerte al alumno que consiste en su suspensión definitiva (Artículo 166, del Capítulo VI). Es así, que inicialmente se procede a una “Prevención verbal” que se anota en su libreta de seguimiento como tal; se continúa con “Severa llamada de atención” con nota descriptiva firmada por el alumno y la “Amonestación” que es una nota impresa formal de la condición y faltas del alumno que podrían conducir a la suspensión temporal (Artículo 163, 164, 165). Reglamento Interior, pp. 163-165.

⁷³ Información que el alumno considera privada y sobre la cual requiere la dilucidación de alternativas, como por ejemplo: el divorcio de sus padres, el abandono del hogar por alguno de los cónyuges, un posible embarazo, una enfermedad de gravedad, acoso sexual de algún adulto, inquietud por abandonar su hogar, deseos de alejarse de grupos de riesgo, etc.

- Cuando, aún estando en clase, su conducta es distraída y con poca participación.
- Cuando permanece mucho tiempo fuera de clase por estar con el- la novio-a.
- Cuando existe petición de padre o madre (o ambos) de hablar con él (ella), pues consideran que ha cambiado su comportamiento en casa y con ellos.
- Cuando algún directivo lo sugiere, por considerar que el alumno no está cumpliendo con la normatividad escolar (uniforme, cabello o puntualidad).
- Cuando algún docente o conserje lo (la) ha observado maltratando (rayar o pintar paredes, romper las plantas, golpeando las butacas) las instalaciones de la escuela.
- Cuando algún conserje considera que su comportamiento, con él, es grosero.
- Cuando el personal de biblioteca no encuentra respuesta para la devolución de libros (o incluso exista la sospecha de robo).
- Cuando exista la sospecha de que algo se “organiza” entre ellos (ellas) como: salirse de la escuela antes del horario, conato de pelea o pelea al salir de la escuela.
- Cuando se llegan a observar cambios radicales como: estar a solas, comer a solas, quedarse en la biblioteca o llorar a escondidas.
- Cuando no se menciona, pero se evidencian cambios en la salud física.
- Cuando el rendimiento escolar es muy bajo: un promedio de 7 o menor.
- Cuando se considera que existe deterioro del desempeño académico.
- Cuando se tienen programas especiales: becas, eventos científicos, sociales o cívicos.
- Cuando expone temáticas específicas en su sesión grupal semanal.
- Cuando se informa sobre valores de Escala Estimativa (puntaje por asistencias, puntualidad, valores acordados o calidad en tareas) justo antes de cada examen.
- Cuando informa sobre calificaciones emitidas por cada maestro de asignatura después de cada examen.
- Cuando se informa sobre las fechas en que deberán venir sus padres a conocer las calificaciones y a firmar las boletas correspondientes.
- Cuando es necesario entregar información importante sobre cambios de horario, suspensiones emergentes u otras recomendaciones sobre su vida escolar.
- Cuando es reportado-a por conducta inadecuada en las proximidades de la escuela.

Teniendo como referentes la definición de Orientación Educativa, las acciones observadas y las narrativas de actores y usuarios, se estudian, analizan y comprenden las ideas, expectativas y concepciones elaboradas, a través de las subcategorías que configuran las categorías propuestas: construcciones ideológicas y las representaciones psicológicas. Finalmente, con las propiedades delimitadas de las dos categorías propuestas y sus correspondientes atributos, se disgrega para interpretar, en un ejercicio hermenéutico analógico, la práctica orientadora con el objeto de reconocer y

comprender su importancia y sus efectos en el comportamiento escolar de los adolescentes.

5.1 Construcción ideológica

Esta categoría representa una elaboración lograda a partir de la considerar la ideología en su concepción neutral y como portadora de un sistema de creencias sobre la realidad o de pensamiento que se sitúan socialmente y se comparten colectivamente. Aceptada así, el contenido de la ideología no se considera engañoso o ilusorio, sino que se define como sistemas simbólicos derivados de prácticas humanas y que, por lo mismo, pertenecen a la acción social. Desde esta postura, dichos sistemas simbólicos pueden analizarse, dividirse en sus elementos constitutivos y rastrearse hasta sus fuentes originales (Thompson, 1993).

Para Ornelas Tarez (2005), la ideología es un sistema organizador y de apropiación del mundo material y simbólico, y es una experiencia en donde median las interpretaciones de los sujetos sobre la realidad que percibe. De aquí que hemos derivado para la presente categoría que la *ideología es un sistema de interpretación y apropiación simbólica de los fenómenos sociales en una realidad situada*. Esta definición me permitió rescatar a partir de las narraciones de los participantes, el aspecto referencial y contextual de cultura que propone Thompson, las aproximaciones a la conciencia de Giddens (1995), y también las nociones de espacio desde Bourdieu (2008).

Esto porque, como aclara Thompson, las formas simbólicas referenciales son construcciones que típicamente representan algo, se refieren a algo o dicen algo acerca de los eventos o circunstancias sociales en un momento dado. Más aún, definen las situaciones en las que un signo o elemento simbólico de una forma simbólica puede, en una aplicación determinada, referirse a un objeto particular; esto es, una figura, o un gesto mínimo, puede delimitar la especificidad de su procedencia, su propia esencia.

En la característica contextual, las formas simbólicas se insertan siempre en tejidos y procesos sociohistóricos específicos dentro de los cuales, y por medio de los cuales, se reciben y se reproducen. De esta manera, una frase simple, una inclinación, una gesticulación o movimiento de la cara o un ligero cambio

en el tono de voz, enunciada por una persona a otra en el curso de la interacción cotidiana, se inserta en un contexto social y puede llevar a las huellas de las relaciones sociales representativas de ese contexto como sucede en las instituciones escolares.

Ya como *sistema de interpretación y apropiación simbólica de los fenómenos situados socialmente*, en este caso, desde el contexto de una preparatoria del Estado de México, identifiqué dos grandes subcategorías y los atributos sociales y culturales en las cuales se fundan las creencias o sistemas de pensamiento como explicación de la realidad por parte de los protagonistas (adolescente-orientador) de la relación que se establece en Orientación Educativa.

Con esta capacidad de interpretación y apropiación simbólica de los fenómenos situados socialmente, los usuarios (estudiantes) y actores (orientadores) se representan la vida que transcurre en la institución con la elaboración de sus propias razones y reflexiones y, con ello, entender e integrarse a la dinámica escolar, lo mismo que para resolver las situaciones de la relación específica alumno-orientador.

Apoyo al desarrollo escolar

Así es que través de las numerosas y variadas actividades que se derivan de la dinámica escolar, de la interpretación que se realiza de los documentos normativos estructurales y su traducción en la realidad de la institución, los adolescentes y orientadores emiten una visión integrada de lo que entienden como apoyo, aunque este mismo difiera en su aplicación práctica.

Con tal premisa, los adolescentes objetivan el servicio de orientación en la persona, o en la función del orientador, señalando que participan otras condiciones y personajes que, junto con la acción de catedráticos moldean la conducción de esta actividad; aunque lo que se acentúa en la percepción de los protagonistas es el apoyo al desarrollo escolar.

A mí, al menos, ***me ha apoyado bastante*** pues me ***explica algunas tareas*** y ***me ha convencido de ser más responsable y constante*** en el estudio, en la entrega de tareas, pero debe acercarse más al grupo... lo que sucede es que ***los maestros le dicen cómo vamos. O también con nuestras calificaciones***, con

eso ya te busca para decirte que tienes que estudiar más. Y es que como está al pendiente de los grupos, entonces nota cuando te sales de clase y cuántas veces. Y entonces te llama para decirte que qué sucede. Conmigo ha hablado, y sí *me gusta que lo haga, sobre todo, **que trata de ser amable y tolerante***. Mi orientador a veces te *explica sobre tus dudas en las materias*. Trata de ayudarte en la *comprensión de los temas*. No es el experto, pero se esfuerza y eso se agradece. Aunque, insisto, como **yo no tuve orientador en la secundaria**, pues a mí **se me hace enfadoso con su: el pelo, el llegar temprano o las tareas**, pero de que apoyan, apoyan y eso es importante... (Pero) lo que es cierto es que con la primera impresión no es posible hacerse la idea de cómo será el orientador o la orientadora... se necesita conocerlos... observarlos... con el trato diario, aprendes a comunicarte con ellos para dar de alguna forma lo que esperan de ti (RO).

Había mencionado que es una *asignatura que en la hora semanal **trata de hacernos ver qué es lo válido y qué no en la vida. También que nos apoya y trata de guiarnos en el aspecto de las metas o proyectos que nosotros mismos tenemos***. Hasta el momento he podido darme cuenta que existen diferencias entre la orientación de secundaria y la del bachillerato. Aquí, siento que **nos enfocamos más a metas hacia la formación profesional o proyecto de vida, a lo que vamos a hacer ya para la vida**. Me parece bien, porque la verdad sí me acoplo con el profesor. Él **hace su trabajo, se esmera, trata de ser amable, respetuoso, usa las palabras correctas para hablar y te permite hablar**.

De alguna manera imaginaba los temas que veríamos, la forma de practicarlos y hasta las dinámicas que el profesor iba a hacer. Pero a decir verdad, el aprendizaje, la responsabilidad depende de cada quien. *No creo que la orientación cambie a nadie, en mi caso, así lo considero, con o sin orientador conozco mi responsabilidad y puedo decir que no influye en mi comportamiento*. Y como decía, *aunque el orientador trate de estar más cerca del grupo no es posible, pues hay que reconocer que la organización no lo permite*. Por ejemplo, el otro día, **el orientador tuvo firma de boletas y, la verdad, hubieron protestas de los padres hacia algunos profesores y él tuvo que organizar otras juntas para dar seguimiento a la situación. Así es como se le va el tiempo, en esto y en atender pequeños asuntos como la elaboración de reportes o justificantes (CS)**.

Aquí en la preparatoria, mejor que en la secundaria, los orientadores buscan informar más al alumno sobre la vida escolar, escucharlo sobre sus asuntos personales o incluso *explicarnos de temas o materias que no entendemos bien*. Esta forma de acercarse o de ser, **crea confianza... el que estén dispuestos a escucharte sin criticar en el momento que lo necesites**, digo, como en mi caso. Porque las veces que yo he acudido con él para que me ayude a resolver mis

problemas o dudas personales, lo ha hecho, hasta lo he ido a buscar a la cafetería y me atiende; **siempre está dispuesto a aconsejar, además de que siempre está pendiente del desempeño de uno** como persona y del grupo. Hay que entender que ***a veces no te puede recibir pues, o está pasando calificaciones, atendiendo a algún padre, resolviendo algún problema de los latosos o está en junta con directivos.*** Pero esta asignatura aunque no cuente para los promedios, a mí, en verdad, me parece muy importante, y no sólo a mí, **ellos apoyan mucho el trabajo de los maestros cuando no llegan o se van a juntas, firmando sus tareas o**, sobre todo, con los compañeros que van mal y que no cumplen (NG).

De esta manera, el apoyo al desarrollo escolar se realiza, primero, mediante el **análisis del historial académico del alumno**, el **acercamiento a los docentes** e, incluso, **al propio estudiante**; estas acciones permiten tener un mejor conocimiento del rendimiento o grado de aprovechamiento del adolescente o de otros problemas que lo aquejen. Con estos datos, posteriormente, **el orientador establece las estrategias** para dar atención y seguimiento a las problemáticas planteadas: **abordar al alumno de manera individual** y **señalar algunas tareas a cumplir y aclarar** (explicar) en cuanto a sus dudas académicas, **proporcionar la información pertinente para la construcción de proyectos de elección de carrera y plan de vida**, así como la **atención a situaciones personales**, o la **planeación de algún tema específico para desarrollar en sesión grupal**, pueden ser algunas acciones a implementar. Para ello, es necesario que el orientador posea un efectivo sistema de comunicación y permanezca de manera continua acercándose a los docentes de grupo, y al grupo mismo, para mantenerse informado.

Además, **orientar es integrar la participación de los padres de familia** para **conciliar las necesidades docentes y de los adolescentes**, espacio de relaciones humanas y académicas que dan lugar a un primer complejo dentro de la institución, porque los orientadores son ubicados por los docentes horas clase como símbolos de autoridad y no como compañeros en una misma tarea, al igual que directivos, coordinadores y personal de servicios escolares que tienen que: *propiciar espacios para la obtención de experiencias de aprendizaje al alumnado*, y esto, se subraya, tiene que ser realizado *en un marco de*

respeto por todos los miembros de la comunidad escolar (GEM, 2002, Artículos 4-VII y 130-III).

Pero esta percepción errónea es reforzada por los mismos directivos que demandan de los orientadores: *“hacer a los docentes un seguimiento, a los que llegan tarde o entran mucho después del tiempo de tolerancia a clase”,* aunque los orientadores argumenten: *“me parece lo mejor. Pero que lo hagan desde la dirección pues la otra ocasión tuve un problema muy serio con la maestra (...) por reportarla”*.⁷⁴

No obstante, **el diálogo característico entre adolescente-orientador es facilitado por la experiencia previa del estudiante con el servicio** y por la forma de abordar las problemáticas escolares por parte del orientador, esto es, **debe tratarse de un diálogo conciliador, amable y tolerante**. Aunque, a veces, el esfuerzo de los orientadores por alcanzar metas de aprendizaje no dependa sólo del interés de ellos y de los alumnos, pues **los mismos estudiantes pueden reconocer comportamientos de docentes horas clase y personales**, que tienen influencias adversas como lo indican las narrativas de las siguientes alumnas participantes:

Es una materia que trata de ayudarte como alumno y como persona. *Te apoyan en la solución de tus problemas de diferentes tipos.* Lo que veo es la intención de que esclarezcas lo mejor que puedas todas aquellas situaciones que te permitan hacer tu *elección de carrera*, y, sobre todo, **el análisis y acercamiento a diferentes escenarios**. Me **agrada su disponibilidad para atenderte** cuando lo necesitas. Esto **no lo hacen todos los orientadores**, pero a mí **en primer grado el orientador me ayudó mucho. Habló mucho conmigo** pues estoy muy consciente de que **soy tardadita para aprender...** he sufrido humillaciones por eso, no sólo de compañeros sino hasta de mi familia que decían: “no puede”, “es tonta”, y luego **soy rebelde, muy rebelde** desde mi casa, con mi familia y *por el trato que luego me dan que es a base de regaños, pero aquí en la preparatoria, sin embargo, los orientadores trataron siempre de entenderme, y debo decir que todos han sido muy buenos.*

Gracias a Dios y a ese orientador que le digo, pude corregir algunas cosas como: salirme mucho de clases, de plano no llegar a la escuela o no traer tareas, pero él me convenció, hablándome, motivándome a cumplir. Ahora esta orientadora está tan pendiente de sus grupos y alumnos, que se entera pronto si

⁷⁴ Registro realizado el 080906.

llegas tarde, que de todos modos **los maestros te reportan** y ella se acerca a preguntarte si te pasa algo... en cuanto **al aprendizaje, lo atienden poco, están más inclinados a la disciplina, a que se siga el reglamento, al uniforme, al cabello, a cumplir con las tareas** (CP).

Es un buen momento, pues aunque **no tuve orientación en la secundaria, ahorita es bueno aprovechar**. Y es que **la orientadora en su hora de clase** se esmera, sus temas van más allá de sexualidad (que vimos en primer grado), trata de *manejar muchos ejercicios para enriquecernos como personas*. Busca aconsejarnos, pero la gente responsable trataría de seguir adelante y aprovechando lo que la escuela da. Considero orientación importante, pero si no hubiera, yo seguiría adelante. Y ya que tengo la oportunidad de opinar, diría que **ojalá algún día los profesores fueran menos regañones y más comprensivos** con sus alumnos. Pero me puedo dar cuenta que **aquí como en todas partes hay gente de todo**.

También veo orientadores mal encarados así como directivos. Ojalá se den cuenta de que no a todos nos gusta que nos estén regañando o haciendo bromas groseras; en mi casa no las acostumbramos. Ni me tratan mal, ni tampoco me regañotean. **Mis papás saben que me cuesta trabajo organizarme, que necesito estudiar mucho para aprender, pero me apoyan; aquí es donde la orientadora actual me ha ayudado mucho, por ratos porque los horarios de clase son corridos y el tiempo para orientación es mínimo**. *Me ha enseñado a ubicar las ideas principales de un texto, cómo tratar de memorizar, es un buen esfuerzo por parte de ella, y mío también* (AG).

El trabajo del orientador no se limita únicamente a la motivación y al seguimiento del avance del alumno a partir del informe de docentes, o lo que interpreta a partir del seguimiento académico del alumno. Él también, **además de los objetivos planteados como parte de su programa que pueden ser exposición de información o visitas a centros de educación superior** como formas de acercamiento a la elección de carrera, **aborda**, si lo considera pertinente y siempre **en función del aprovechamiento escolar, las cuestiones personales y las necesidades específicas para el aprendizaje**, aunque como opina el Orientador Participante⁷⁵: *“tenemos que aceptar que un número considerable de nuestros alumnos tienen dificultades para aprender, les faltan hábitos de estudio, su ortografía es malísima, no saben localizar ideas importantes; todo esto les complica la existencia a la hora de estudiar. Y*

⁷⁵ Fragmento de entrevista realizada el 22 de agosto de 2006, al Orientador Participante.

sí, yo les ayudo, pero no es suficiente, tiene que ser un trabajo de equipo y a veces eso no se da...”.

Además, **esta tarea requiere**, en la percepción de los usuarios, **de la disponibilidad y la continuidad en las acciones**, lo que no siempre es posible pues **existe una reglamentación más inclinada al seguimiento de normas y convencimiento para que los adolescentes sean disciplinados**. Esta es una labor más de forma que de fondo, ya que no se vislumbran acciones hacia la implementación de programas para el aprovechamiento escolar mediante la formación de habilidades y técnicas de estudio o, el seguimiento formal de casos de mayor complejidad, para lo cual de todas maneras no existe el tiempo establecido para ello ni los espacios adecuados: *“porque los horarios de clase son corridos y el tiempo para orientación es mínimo”.*

De este modo, las cuestiones estrictamente personales, el escaso tiempo para la sesión de orientación grupal y el tiempo insuficiente para la atención individual, más la interpretación diversa de los documentos normativos, son determinantes que se sitúan en la escuela para formar otros complejos que definen lo significativo del servicio de orientación. Porque, **en la práctica** y durante la práctica orientadora, con los elementos citados, no es posible organizar actividades tendientes al aprovechamiento escolar, sino **proceder, principalmente, en función de una adaptación escolar** con acciones cuyos sentidos son muy diferentes y que apenas son interpretados por los adolescentes.

Orientación funciona como ayuda al grupo de jóvenes que somos. El orientador nos ha permitido con sus *dinámicas y charlas desarrollar nuestras ideas y nuestras relaciones sociales dentro del grupo y en la sociedad*. Es un servicio que nos atiende para varias cosas como *justificar faltas y hacer nuestros justificantes*; pero también nos dedica una hora en especial durante la cual explica el por qué del comportamiento y cambios que tenemos en cada uno de nosotros. Creo que *el orientador se esmera, viene al grupo, pasa lista, platica con los maestros y con nosotros de manera educada*. Bueno, no es sólo una plática, normalmente está preguntando cómo vamos para luego acercarse a ver qué pasa. Conmigo poco lo hace, ***pero con los más flojos es constante que esté con la llegada temprano, el que traigan el uniforme completo, el no faltar, el que entren a clase, que si ya entregaron tarea y a veces, pues manda traer a los papás***. Aunque no todos

vienen, más bien **pocos padres son los que vienen**, parece que porque trabajan o de plano no les importa la educación de sus hijos. Claro que en mi caso, mis papás están muy pendientes de mí, y además normalmente me preguntan cómo voy. Y aunque no soy de nueve y diez, voy bien. Es sólo dedicarle más tiempo a las materias que se me dificultan; el orientador me ha explicado y los maestros también, pero **no todos los maestros dan confianza para preguntar** (RD).

Esto es importante, para hablar con los jóvenes hay que saber hacerlo, estar dispuesto, saber escuchar, el que uno no tenga temor a críticas, sino que recibimos el apoyo necesario para esclarecer nuestras dudas. En mi caso, **yo trato de ir bien, no crear problemas pues mis papás trabajan y no pueden venir a estar atendiendo mis problemas escolares**, es el compromiso que tenemos, ellos cumplen con todos los gastos escolares y familiares y yo cumplo con la escuela... bueno es mi caso, pero no de **los otros que se andan escondiendo del orientador... Son los que ponen a veces de malas al orientador porque no obedecen, no cumplen con tareas ni llegan temprano y le crean muchos problemas al orientador**. La escuela marca una disciplina y ellos no cumplen y al que le llaman la atención es al orientador, yo he visto que el subdirector luego le dice: "mira en tu grupo pasa lo siguiente, o mira ahí va un alumno tuyo que siempre llega tarde". Obviamente al otro no le gusta nada, pero tiene que escuchar y atender. Entonces se lo lleva a su oficina y **llama a los padres, pero como dije, a ver si vienen...** (IA).

Y es que en numerosas ocasiones, los esfuerzos del orientador con sus sesiones de grupo e individuales y auxiliado por los docentes, no se ven fortalecidos con el apoyo de los directamente implicados en el desarrollo académico del adolescente: **los padres**. Éstos, **por diversas circunstancias no acuden a la institución cuando son citados** por orientación, o **no realizan el seguimiento en sus hijos del cumplimiento de los objetivos escolares**: "*No es que no me interese mi hijo, pero mi mujer es la encargada de educarlo. Yo me voy a las cinco de la mañana a trabajar y regreso a las siete u ocho de la noche. Y de nada sirve que venga a una junta si no puedo dar seguimiento a lo que me piden por mi horario de trabajo*"⁷⁶.

Aunque **los mismos alumnos también expresan sus desacuerdos con su propia situación en la escuela**: "*En algunos aspectos el orientador no*

⁷⁶ Segmento del registro de Observación no participante realizada el martes 27 de febrero de 2007, entre Orientadora Participante y un padre de familia.

*convence, como cuando se enoja, generaliza. Quiere castigar a todo el grupo y no sólo a los que hicieron relajo, yo de por sí ni pedí esta escuela...*⁷⁷

Lo cierto es que, una gran cantidad de energía y tiempo de los orientadores se diluye en la atención de jóvenes que desatienden el reglamento; constantemente se les observa en diferentes espacios de la escuela insistiendo sobre la importancia de llegar temprano, traer el uniforme completo, entrar a su clase o cortarse el pelo. En sí, el seguimiento de una normatividad que no resuelve ni atiende una problemática de fondo: el aprovechamiento escolar; porque éste, es la resultante de varias condicionantes identificadas, ocasionalmente, por el propio alumno.

Para mí orientación es apoyo... yo sí he recibido apoyo, pues aunque constantemente llegaba tarde, aquí sigo... cuando peleaba con mi papá él me retiraba el gasto y en lo que conseguía para pasajes, se me hacía tarde... lo de la escuela es lo de menos. Como sea uno puede estudiar. En donde uno no sabe qué hacer es con los asuntos de la casa. Mi **papá constantemente llegaba borracho** y yo me ponía muy mal, **me le enfrentaba** y **llegó a golpearme** y yo **me fui de la casa**. Un día mi mamá hizo que mi papá viniera con ella a la escuela con la intención de pedirme volver a la casa. Entonces **el orientador, habló con mi papá**, le hizo saber la importancia de tratar bien a los hijos, de cuidar su propia salud y de trabajar juntos por un proyecto, no sólo familiar, sino profesional. Le hizo ver que con lo que gastaba en alcohol bien podía pagarme una carrera, y bueno, **después de tanto tiempo disfruto de cierta tranquilidad en mi casa** y ahora estoy segura de terminar la preparatoria (Alumna Informante).

Me doy cuenta perfectamente de lo que sucede. No le echo ganas, flojeo, soy rebelde, no cumplo y a veces he llegado con aliento alcohólico. Y usted me escucha. Sé que en otras condiciones ya me hubieran corrido, pero usted trata de comprender. Me apoya, sabe escuchar, comprende, no acusa. **Sé que lo pongo en conflicto con las autoridades que hasta le han llamado la atención por permitirme seguir en la escuela. Para las autoridades, el director y subdirector, lo importante es cumplir con la normatividad, y si no, la baja, fuera de la escuela.** Pero, aunque lo intento no puedo, *me enredo en los problemas de mi casa, en las constantes peleas de mis papás, un papá que nunca ha estado y de pronto quiere ser el papá y ordenar, mandar.* Como si uno no supiera a lo que se dedica... y así quiere poner orden. Pues no, conmigo no es así; y **mi mamá... ella es buena, aunque lo que dice es que uno debe**

⁷⁷ Fragmento de Observación no participante realizada el 25 de mayo de 2007.

hacerse cargo de su vida y sus responsabilidades, y yo debo hacerme cargo de mi vida. **No, no va a venir a atender mi situación** (Alumno informante).

Las características personales por un lado, y la dinámica familiar por otro, pueden ser algunos de los motivos por los cuales los alumnos no pueden cumplir con la reglamentación establecida en la preparatoria. En ambos casos, las reacciones de los adolescentes son producto de situaciones que alteran las condiciones necesarias para el aprendizaje; pero los efectos de esos desacuerdos repercuten en los repertorios y obligaciones hacia la escuela. Y aunque, en el caso último, principalmente, el estudiante es capaz de reconocer que su comportamiento es una forma de reaccionar a una condición familiar conflictiva, no se elaboran las mediaciones psicológicas ni sociales para el cumplimiento escolar.

Lo que **se reitera es la labor de apoyo del orientador como buen escucha, como conciliador de las necesidades familia-alumno**; es el adulto “que no acusa”, y del que **se interpretan sus limitantes establecidas desde la misma institución**; y aún más, se abona el terreno de conflictividad por no cumplir de manera lineal las normas establecidas dentro de la institución, en clara contradicción con el Reglamento Interior que señala en su Artículo 162: *“No podrá imponerse sanción alguna, sin oír previamente al supuesto infractor, dándole la oportunidad de aportar los elementos que estime necesarios en su defensa”* (GEM, 2002, p. 63).

Pero **la orientación** es más que atender y escuchar al alumno en sus preocupaciones y necesidades, **es, a la vez, servir como puente de negociación entre las propias reacciones de los docentes de asignatura y directivos**, pues como opinara RD, *“no todos dan esa confianza para preguntar”*.

En una clase de la que me salí para ir al baño, y luego al tratar de entrar, **la maestra me sacó del brazo de la clase y cuando yo le dije: si quiere respeto, respéteme; ella contestó: ¡pues está mal, porque aquí yo soy la maestra!** Finalmente me reprobó en su asignatura. Lo que yo creo es que todos somos seres humanos y merecemos respeto. *Lo delicado es que el orientador apoyó a la maestra, siempre le dio la razón.* Curiosamente en esta ocasión yo ni le contesté a la maestra porque la verdad yo no soy nada dejada. Fue algo fuerte

porque **la maestra mandó a buscar a mis papás** para que hablaran con **el director**, quien **tampoco pudo hacer nada**, pues ella no quiso atender a mi mamá. Esta maestra es muy especial, pues aunque **el orientador buscó de muchas maneras llegar a algún acuerdo para que no me reprobara**, ella no se prestó (Alumna informante).

¿Qué no haya orientador... quién sabe? Lo cierto es que este orientador aunque es un poco rígido está bien, no lo es con todos, y sí nos informa de muchas cosas, aunque la verdad es cosa de **los maestros**, ellos **tienen que cambiar, hay un buen que llegan tarde y son groseros**; a mí **me gustaría que no hubieran groserías** o que se sientan más que los alumnos y que quieran que se haga lo que ellos dicen, que por ser maestros pueden decidir por nosotros. **No me parece que no nos tomen en consideración o que no respeten nuestras ideas** (Alumna Informante).

Y bueno, ya que tengo la oportunidad de opinar, diría que **ojalá algún día los profesores fueran menos regañones y más comprensivos con sus alumnos**. Pero me puedo dar cuenta que **aquí como en todas partes hay gente de todo. También veo orientadores mal encarados así como directivos**. Ojalá se den cuenta de que no a todos nos gusta que nos estén regañando o haciendo bromas groseras; en mi casa no las acostumbramos. Ni me tratan mal, ni tampoco me regañotean (AG).

A veces, por situaciones ajenas a ti, se te hace tarde y **el subdirector no entiende, ya no te deja pasar; trata a todos por igual, y de mala manera. A veces he preferido regresarme a mi casa que llegar a la escuela por la incomprensión del que somos objeto**. Y digo del sub, pero hasta ahí está bien, porque **no es el único que hace eso**, que quede claro. De modo que **a veces el orientador, en verdad, poco puede hacer**. Y aunque **nuestro orientador** sermonea, llama la atención, y recuerda continuamente cómo deben ser los jóvenes en la universidad, me gusta cómo nos llama la atención pues **su tono es tranquilo, no estresa, su trato es más de explicación que de regaño**. Eso está bien, porque, ¡híjole! **Algunos maestros se pasan, son muy estresantes**. Esto **se da también entre algunas orientadoras**, aunque **normalmente su trato neutraliza lo negativo de ser de los maestros de asignatura** (Alumno Informante).

Los orientadores como eje de las relaciones humanas en la institución, tienen que sobrellevar y manejar con un gran sentido de prudencia los acontecimientos docentes-directivos-alumnos. **Sabe que confrontarse con el docente afectará sobremanera al alumno y que no aplicar la normatividad,**

o relajarla, lo pondrá en condiciones de conflicto con los directivos; sin embargo, tendrá que esforzarse por mediar entre los razonamientos que se elaboran continuamente para encontrar la oportunidad de establecer un acuerdo que beneficie el desarrollo académico del adolescente, y el de su propia práctica, pues como comentara una Orientadora Informante de otra preparatoria de la misma Zona Escolar, de la preparatoria sede:

*Allá con nosotros **el que se pasa es el subdirector, continuamente está regañando y amenazando a los alumnos para que cumplan con la normatividad**, de paso, nos regaña a nosotras también y hasta ha hecho llorar a una compañera. **Lo peor de esta situación es que existen compañeros o compañeras orientadoras que creen, todavía, que el regaño sea la base de la formación de los alumnos.** No estoy de acuerdo y por eso tengo problemas. Yo escucho y atiendo a los alumnos en sus problemáticas y, a veces, hay que defenderlos de los propios padres que los maltratan, a un buen número de ellos todavía les pegan⁷⁸.*

Apareciendo, además, la reafirmación de que hay **orientadores cuyo trato asemeja el comportamiento incorrecto de algunos docentes y directivos** ya que, como lo asegurara una Alumna Informante de un municipio vecino: *“cuando mi orientadora se enoja nos grita pinches escuinclas y su trato normalmente es a gritos y amenazas, es raro que nos hable bien”, pero **en general en la voz de los estudiantes el trato de los orientadores: “neutraliza lo negativo de ser de los maestros de asignatura”.***

Pero lo ineludible, y de primera instancia, es que el orientador tiene que insistir en el seguimiento (o respeto) de una normatividad que pasa por alto las circunstancias que rodean la vida de los estudiantes. Porque lo cierto es que, existe un buen número de ocasiones en que **los esfuerzos por estimular el aprovechamiento de los alumnos son obstaculizados por factores sociales y económicos**, como puede desprenderse de las siguientes ideas:

Estoy muy contenta de terminar, sé que termino la preparatoria sin una carrera pero es una base para continuar, que **como están las cosas terminar, ya es ganancia**... los papás no apoyan, no vienen a ver o preguntar cómo van sus hijos.

⁷⁸ Segmento de entrevista realizada en Supervisión Escolar con la Orientadora Informante el 22 de febrero de 2008.

Pocos dicen que a veces no tienen dinero para los materiales de estudio, piden prestado o que los papás no tienen trabajo... yo ya estoy viviendo con alguien, y aunque me apoya, **siempre es una pequeña dificultad...** lo pensé mucho pues apenas cumplí dieciocho años, **mis papás no querían, pero mi novio también presionaba**, y tuve que tomar mi decisión... **estoy embarazada**, pero **así suceden las cosas...** y es que, la verdad, no tenía muy claras las cosas, lo que quería... puede que me atrase un poco, pero, como dije antes, sí voy a seguir estudiando... (AF).

Y la forma de hacer la orientación de la orientadora es buena, motiva a seguir, a ir bien, a estudiar más. Hasta me dan ganas de seguir estudiando, aunque no todos son así, hay algunos orientadores que se la pasan regañando y por cualquier cosa quieren castigar... **la situación es difícil, mi papá es albañil y a veces tiene trabajo y a veces no**. Así que yo creo que seguiré... sí seguiré. **La orientadora dice que buscando trabajo de medio tiempo puedo costearme los estudios. Lo seguiré platicando con ella** (NL).

Pues sí, eso es lo que he vivido en esta preparatoria con el apoyo de orientadores, tratar de aprovechar la oportunidad, llevarnos sus consejos y pensar en una carrera. Pero yo sé, de todos modos, que **estoy aquí por cuestiones económicas, vivo cerca, gasto poco, y a ver si continúo estudiando. En todo caso, hasta ahora, soy el único de la familia que tiene mayor grado de escolaridad** (Alumno Informante).

Oiga, ¿podrá hacerme un justificante?, es que ayer no pude venir porque la verdad **no llegó mi mamá para darme lo de los camiones**. Sí, sé que ha pasado antes, pero qué hago. No siempre se puede y ni modo de quedarme con las faltas. **Ya he pensado en trabajar**, de hecho ya fui al Instituto Federal Electoral, y sí, parece **que me van a dar trabajo de medio tiempo**, ¿cree que pueda hacerme un permiso para llegar un poco tarde? (Alumna Informante).

Sé que a veces **no cumplo y no llego temprano o ni vengo**, pero mi mamá trabaja casi todo el día y yo cuido a mi hermanita, y **los fines de semana trabajo para costearme la escuela**. Pero mi mamá, mucho tampoco me puede decir, **mi padrastro está en la cárcel y ella lo sigue viendo** y mi papá, ¿qué tanto puede hacer estando lejos de nosotros? No quiere que me drogue, pero, ¿él quién es para decirme qué hacer? De todos modos, **en verdad me drogo poco y ya lo voy a dejar**, se lo prometo, porque sí quiero terminar la preparatoria (Alumno Informante).

El apoyo de orientadores entre elaborar justificantes, permisos y algunos momentos para escuchar las razones de peso del comportamiento (los motivos para llegar tarde y la poca iniciativa para el estudio, por ejemplo) de sus **alumnos que reflejan una situación de vulnerabilidad económica o de salud social**: “estoy embarazada”, “ya he pensado en trabajar”, o “no llego temprano... en verdad me drogo poco y ya lo voy a dejar”; que, sin embargo, contravienen una normatividad fundada en la obediencia: “*La entrada es a las 14:00 horas. En caso de que el alumno llegue posterior a la hora no se le permitirá la entrada a la institución y la escuela no se hace responsable de él*”, o “*si el alumno no entra a alguna clase, será suspendido 3 días*” (Normatividad de la Escuela Preparatoria Oficial No. 22, 2008), permite la formación de percepciones ajenas a la realidad que se vive en el proceso.

En este contexto, los orientadores poco pueden hacer ante fuerzas estructurales y socioeconómicas que condicionan la presencia de ciertas formas simbólicas que obstaculizan, sobremanera, la motivación de los jóvenes para establecer un mejor compromiso escolar o para continuar con su formación intelectual.

Esta misma organización e interpretación heterogénea del servicio, concretan una configuración pragmática y emergente de la labor orientadora que se ratifica en otras actividades en las cuales desde la misma escuela, se le ha instaurado una injerencia directa. Pero, a su vez, este mismo sentido abre la oportunidad de apreciaciones no sólo ajenas, sino negativas respecto a la aplicación del rol orientador, como podemos identificar en las dos experiencias siguientes, la primera con una Alumna Participante, y la segunda en una situación circunstancial, en presencia del investigador.⁷⁹

Eso sí, que haya un apoyo formal más que el pasar lista a cada rato. Aunque reconozco que **hay días como ahora, que desde que llega “ha estado del tingo al tango”, tratando de entregar los salones limpios, lavados, pintados y con la bancas reparadas y pintadas...** no me ha ayudado con el robo de mi monedero... luego nos ponen a lijar bancas, a pintarlas... hacer la limpieza de las aulas no nos corresponde, pues la verdad es que pagamos una inscripción y una aportación a la sociedad de padres. ¿Qué se hace con ese dinero? (AA).

⁷⁹ Segmento de Entrevista-Observación participante realizada el 13 de febrero de 2007.

Alumna Informante: Sí, la intención es que logremos una actividad vistosa, números musicales y bailables que le gusten a la mayoría de los compañeros. Y bueno la orientadora estará cerca de nosotras (al decir esto, voltea y le pone la mano en el hombro a la orientadora).

Orientadora Informante: (Complacida por el gesto de la alumna, afirma enfática) Así es maestro, lo importante es que usted esté enterado y que autorice la actividad para que no haya problemas con los maestros.

Subdirector: Claro, como ya lo acordamos tú estarás dando seguimiento a las actividades y me comunicarás cómo va desarrollándose todo.

Orientadora Informante: Sí, así lo haré, por eso quise pedirle su autorización. Muchas gracias y nos retiramos para empezar a organizarnos.

Subdirector: (Risueño, las mira salir y dice en voz alta) ¡Y luego dicen que los orientadores no hacen nada!

Investigador: ¡Ah caray! ¿Y quién dice eso y por qué?

Subdirector: Ya sabes, los maestros dicen de los orientadores que sacan a los alumnos de clase y los apapachan; y los orientadores, pues también, dicen de los maestros que no se esmeran, que dejan a los alumnos hacer.

Investigador: Pero bueno, ustedes los directivos tendrían que estar más en el seguimiento de lo que cada uno hace, pues lo que observé en este momento es que tú autorizaste los ensayos para la celebración del "Día de la Bandera"...

Subdirector: Sí, pero de todos modos no hay forma de tener a todos contentos...

Investigador: Bueno, pero no se trata de tener contenta a la gente, sino de atender compromisos adquiridos, bien definidos desde el equipo directivo.

Subdirector: Tú lo ves así, y lo actúas así, pero no todos lo entienden así, y tú lo sabes bien...

Investigador: ¿No será que falta la verdadera aplicación de un sentido directivo en la escuela?

Subdirector: Puede ser, no puedo negarlo, pero la administración nos rebasa, y muchas veces los tres directivos tenemos que estar fuera de la escuela o tenemos diferentes asuntos que atender. Eso permite que se den situaciones entre el personal, cosa que nos ponen en conflicto.

Investigador: Sí, sí, pero repetir que los orientadores no hacen nada es arriesgado...

Subdirector: Sí tienes razón. Tú sabes que no es así.

Investigador: Sí, lo sé, pero no basta con que yo lo sepa, habría que respetar mejor las posiciones de cada uno de nosotros...

Subdirector: Eso me parece correcto, y sabes que normalmente lo hago. Me preocupo y atiendo en la medida de lo posible, todo el sentido de las relaciones humanas en la escuela.

La dinámica propia de una institución con una lista inacabable de actividades “menores” o inherentes a desarrollar, las emergencias de los adolescentes y las relaciones entre adultos que intentan formar en una determinada dirección a los adolescentes bajo interpretaciones diferentes de sus necesidades, provoca tensiones y distanciamientos entre las partes. Los orientadores para cumplir con sus tareas, y los docentes por ser los responsables directos de la carga académica, entran en un terreno de definiciones simbólicas en las que **las descalificaciones son parte de las opiniones que operan**. Los directivos, escuchan, intentan mediar entre las percepciones que se elaboran, aunque la carga administrativa los rebasa permitiendo la instauración de significados que no corresponden a la realidad que se vive. Pero que, en este caso, sí responden a una lógica: la falta de un trabajo colaborativo y respetuoso que los alumnos interpretan y comprenden muy de cerca:

*Los otros... Son los que ponen a veces de malas al orientador porque no obedecen, no cumplen con tareas ni llegan temprano y le crean muchos problemas al orientador. La escuela marca una disciplina y ellos no cumplen y **al que le llaman la atención es al orientador, yo he visto que el subdirector luego le dice: “mira en tu grupo pasa lo siguiente, o mira ahí va un alumno tuyo que siempre llega tarde”**. Obviamente al otro no le gusta nada, pero tiene que escuchar y atender. Entonces se lo lleva a su oficina y llama a los padres, pero como dije, a ver si vienen... (IA).*

*A veces he preferido regresarme a mi casa que llegar a la escuela por la **incomprensión** del que somos objeto. Y digo del sub, pero hasta ahí está bien, porque no es el único, que quede claro. De modo que **a veces el orientador, en verdad, poco puede hacer** (Alumno informante).*

Con todo esto, los profesionales de la orientación se preparan ciclo tras ciclo, esmeradamente, para el apoyo de jóvenes con diversas características, mediante un trabajo que intenta ser colaborativo con docentes horas clase, y se auxilian para ello en sus documentos normativos. Así ajustan articulados, propuestas temáticas e iniciativa propia, según su experiencia y las

necesidades emergentes institucionales y humanas. **Aunque la identificación y la igualación de significados entre los protagonistas no se elabora únicamente por la manera de ejercer la orientación**, la acción docente, la participación o no de padres, sino, además, con la presencia de creencias y símbolos divinos que permean en el ambiente escolar a través de sus agentes, indicando con eso la proximidad espacio-cultural:

¿Me podrá hacer un justificante, por favor?, es que llegué tarde... Es que fui con mi abuelita a dejar a la Virgen de la Paz, hasta Ecatepec, pues hoy por la noche tiene que salir para Tijuana... La virgen, estuvo en mi casa unos días y ya tuvimos que entregarla. Es una virgen muy milagrosa y gracias a Dios pudimos tenerla unos días en mi casa, fue la primera vez, pero ojalá podamos tenerla en otra ocasión en mi casa pues es muy milagrosa, la gente que está en esa cadena y la tiene en su casa, siempre recibe beneficios... Nos ha ido muy bien... Y aunque mi papá tiene poco trabajo, pero ya irá mejorando, además yo ya voy a buscar trabajo para pagarme la universidad (Alumna Informante).

Gracias a Dios y a ese orientador que le digo, pude corregir algunas cosas como: salirme mucho de clases, de plano no llegar a la escuela o no traer tareas, pero él me convenció. Ahora esta orientadora está tan pendiente de sus grupos y alumnos, que se entera pronto si llegas tarde, que de todos modos los maestros te reportan y ella se acerca a preguntarte si te pasa algo... en cuanto al aprendizaje, lo atienden poco, están más inclinados a la disciplina, a que se siga el reglamento, al uniforme, al cabello, a cumplir con las tareas... *y es que como orientadores, pues los hay flexibles y otros, más exigentes, un poco menos tolerantes con uno... y todo esto no es fácil, no lo entiendes de entrada, sólo ves exigencia para entrar a clases, llegar temprano pero el hecho de que los orientadores anden por todas partes, significa que están pendientes de nosotros*, que no estemos fuera de clases, o a veces tenemos problemas y eso sirve para ubicarnos, para acercarse a nosotros y ayudarnos, apoyarnos como personas o como alumnos, su trabajo clarifica a veces lo que pasa en la casa y en la escuela. En el fondo, ahora es más claro para mí, existe un interés porque conozcamos lo que queremos hacer en la vida... aunque en general me sentí más a gusto con el orientador de primer grado como que se le sentía el humanismo, pues la de segundo aunque buena, tendía a ser muy sobreprotectora (CP).

... el haber sentido el amor de Cristo en mí, me ha permitido transmitirlo a los demás, a mi familia y a mis hijos, y por supuesto a mis alumnos, y es que saber es diferente de creer. Me esfuerzo por comprender a mis alumnos, quienes por las

problemáticas que viven en sus familias es necesario escucharlos, hacerles sentirse bien, si ellos aprenden a reconocer ese amor, con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida de la que no lo es (Orientador Participante).

Alumnas: ¡Qué bonitos!, ¿son suyos maestra? (Exclaman dos alumnas con admiración, mientras se acercan a la Orientadora Informante quien sostiene sobre su regazo dos “Niño Dios”, vestidos colorida y profusamente).

Orientadora Informante: ¡Claro, nada más para que vean que no soy tan dura como parezco! (Responde mientras acaricia con fervor a sus figuras religiosas).

Alumna Informante 1: ¡Qué hermosos! ¿Puedo tocarlos? (dice mientras acaricia con cuidado a los santos).

Alumna Informante 2: (Sonriente, se recarga en el hombro de la orientadora).

Orientadora Informante: Se los voy a prestar tantito (señala al notar el entusiasmo de las señoritas y coloca, con extremado cuidado, una figura religiosa en los brazos de cada una).

Alumna Informante 1. ¡Qué buena es usted maestra, y qué bellos sus santos! (expresa, mientras acuna al “Niño Dios”).

Alumna Informante 2: Sí, maestra, qué linda es usted, y qué buena.

Las creencias espirituales arraigadas de los adultos se conjugan con las creencias de los adolescentes, fortalecen la comunicación entre ellos, y definen conceptos de valor como la bondad o refuerzan un efecto pedagógico; aunque en ocasiones éstos sirven de justificación al comportamiento incorrecto del adulto cuando señala: *“nada más para que vean que no soy tan dura como parezco”*. Y esta significación que se reproduce se rescata, objetivamente, en el mismo escenario de la preparatoria a través de la charla de tres adolescentes, en el que participa una alumna participante, quienes hacen referencia a una orientadora del plantel⁸⁰:

Por el pasillo que inicia bajando las escaleras de tercer grado y la Sala de Cómputo, y que muestra de frente la Sala de Usos Múltiples, avanzan tres señoritas. Son las 11:00 horas y la gran mayoría de los alumnos permanecen en sus aulas en este momento, por lo que los espacios abiertos se encuentran solitarios. Las alumnas cuchichean entre ellas y emiten disimuladas risitas. De pronto, a la mitad del pasillo se detienen, se protegen con la sombra de los frondosos arbustos próximos. Hablan más bajo, casi en secreto... súbitamente, entre ellas, se escucha fuertemente:

⁸⁰ Fragmento de Observación no participante realizada el 07 de marzo de 2008.

AA: ¡Putra madre, no manches! (Risa estruendosa de las tres)

Alumna Informante 1: (Después de la risotada, se queda callada, seria, y luego expresa compungida mirando a AA) ¡Ay, qué grosera eres!

Alumna Informante 2: (Observa el rostro de AA, quien todavía ríe; mira a Estudiante 1, y dirigiéndose a AA, dice) Sí, eres muy grosera... (Permanece callada con los ojos sobre el rostro de AA, piensa, y de pronto completa), hasta te pareces a... (Nombra a una orientadora)

Alumna Informante 1: (Observando fijamente a AA quien ha dejado de reír y permanece sorprendida ante lo que escucha, le repite) Sí, eres la hija de... (Repite el nombre de la orientadora mencionada)

Alumna Informante 2: (Cantando y moviéndose a ritmo, repite la frase señalando con el dedo a AA) La hija de "X", la hija de "X", la hija de "X"... (La acompaña, en coro, Estudiante 1)

Al interpretar y comprender el juego, AA, ríe de nuevo escandalosamente, les dice por lo bajo: "¡son unas cabronas!", y las tres vuelven a reír a carcajadas. Retoman su camino, avanzan rápidamente, se abrazan y pasan por enfrente de la Sala de Usos Múltiples, sin dejar de reír, y semiocultas por el follaje del enorme árbol de pirul, se pierden por el pasillo que conduce hacia las Oficinas Administrativas.

De tal manera, para **el Orientador Educativo** el apoyo escolar al estudiante no sólo consiste en la implementación de una serie de acciones que buscan un equilibrio entre la base normativa inmediata que se escribe y se aplica en la institución, el comportamiento social más que académico del alumno, las solicitudes de catedráticos y la función directivo-administrativa, sino también, **compartir de manera casual, sus sentimientos espirituales y lenguaje coloquial que forman parte de sus propios referentes culturales** pero que instauran experiencias significativas en un espacio específico.

Buscamos principalmente la formación de la disciplina, sobre todo en el comportamiento, llegar temprano, cortarse el pelo, cumplir con el uniforme y en la educación. El alumno debe comprender que **aquí y afuera se vive con normas y con valores** con los que se puede vivir y convivir en sociedad en armonía. Esto lo entiendo así desde nuestros documentos oficiales: el Documento Rector de Orientación Educativa y el Reglamento Interior. El primero nos dice los objetivos de la orientación (como el facilitar un conocimiento crítico) y los temas que se pueden tratar, y el segundo qué debe hacer el adolescente o cómo cumplir, para permanecer como alumno; pero, en mi caso, sí **trato de observar a los grupos no sólo para estar**

enterado de cómo están trabajando con los docentes horas clase, sino para saber cómo trabajar en orientación, qué información darles y cómo tratarlos.

*Hay generaciones en que vienen más tranquilos, te obedecen, permanecen más quietos, platican pero dentro del salón cuando no hay maestro; y otras, muy inquietos, buscan salirse, quedarse en las canchas jugando o platicando, pelean o no te obedecen pronto. Entonces **puedo ser más exigente o más relajado**, depende. Y es que *el que los alumnos sean muy juguetones, a veces, los distrae de las clases, de sus obligaciones, y tiene uno que estar más pendiente para que no reprueben*, aunque no siempre es así. **En ocasiones inquietos y todo, salen bien, no reprueban y hasta se quedan en universidades de alta demanda...** y **como compañeros, en el trabajo de orientación tiene que entenderse que es importante sobrellevarse para crecer.** Algunos orientadores **entienden que el amor es imponer, maltratar, incluso hay quien piensa que si no regaña no se dan las cosas.***

Yo no lo veo así, hay que trabajar con gusto, tratar bien a los alumnos que son jóvenes valiosos y se dan cuenta de todo, creo que nosotros y los docentes tenemos que aceptar que un número considerable de nuestros alumnos tienen dificultades para aprender, les faltan hábitos de estudio, su ortografía es malísima, no saben localizar ideas importantes; todo esto les complica la existencia a la hora de estudiar. Y *sí, yo les ayudo, pero no es suficiente, tiene que ser un trabajo de equipo y a veces eso no se da.* Y es que el amor que uno pueda proyectar como persona, es una cosa básica en nuestro trato con los adolescentes. Esto no es fácil de reconocer ni de valorar, *hay que profundizar.* En mi caso **la religión** (católica) me ha ayudado a conocer el amor de Cristo, vivir y *ser el testimonio* de ese amor, **el haber sentido el amor de Cristo en mí, me ha permitido transmitirlo a los demás**, a mi familia y a mis hijos, y *por supuesto a mis alumnos*, y es que saber es diferente de creer. Me esfuerzo por comprender **a mis alumnos**, quienes por las problemáticas que viven en sus familias es necesario escucharlos, hacerles sentirse bien, **si ellos aprenden a reconocer ese amor, con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida** de la que no lo es (Orientador Participante).

El apoyo para el orientador es, ciertamente, la aplicación de una serie de acciones y actividades planeadas para implementar hábitos sociales (portar el uniforme completo y tener el cabello en condiciones normadas institucionalmente) **que coadyuven al aprovechamiento escolar.** Esta planeación se realiza a partir de la observación directa del comportamiento de los adolescentes que, a pesar de que la experiencia ha mostrado su ineficiencia se sigue practicando, y los adolescentes tienen que cumplir con la normatividad escolar: *“obedecen, permanecen más quietos, platican pero dentro del salón cuando no hay maestro”.*

Conductas que se tienen que reafirmar en presencia del docente, y que dan la sensación de estar cumpliendo con los objetivos escolares: “... *trato de observar a los grupos no sólo para saber cómo están trabajando con los docentes horas-clase, sino para saber cómo trabajar en orientación, qué información darles y cómo tratarlos*”.

La estrategia de inicio, más que una valoración pedagógica, es una medida práctica, empírica, de lo que se observa en el comportamiento y que siempre tenderá a la formación de hábitos sociales. Y aunque exista una intencionalidad en la comprensión de la normatividad, en la implementación de la reglamentación en la dirección de una formación de valores, el marco disciplinar subraya el portarse bien, el permanecer dentro de los salones aunque no haya maestro, o vestirse y peinarse como dicta el reglamento porque “*aquí y afuera se vive con normas y valores*”, es decir, que la conducta se haga presente aún en ausencia del símbolo significativo, lo que implica la instauración de un comportamiento mediado.

En este complejo de interpretaciones, **la misma relación entre orientadores genera dificultades** pues existe la necesidad de señalar la importancia de “*sobrellevarse para crecer*”, para poder llevar a cabo, cada uno, su trabajo. Aún así, **como soporte del trabajo pedagógico, subyace una intención espiritual** que permite identificarse con el sentimiento y acontecer de los alumnos. **Estar en desacuerdo con una forma de maltrato está sustentado en valores espirituales, más que en teorías psicopedagógicas** que abordan de manera sustentable, los efectos de prácticas coactivas: “*si ellos aprenden a reconocer ese amor (de Cristo), con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida*”.

Se llega a reconocer que a veces se falla en las percepciones basadas en el comportamiento de los adolescentes, que existen otros elementos que participan en su conformación como alumnos ideales, pero se continúa con el énfasis en la línea disciplinar, ya que **el orientador sólo cumple con las disposiciones de la propia institución** que traduce artículos del Reglamento Interior (principalmente los artículos 163, 164, 165 y 166, desapercibiendo el artículo 162, del mismo documento) y los sitúa en el contexto de la preparatoria, de la siguiente manera:

- En virtud de que todavía existen alumnos que no entran a clase, que se salen, que llegan tarde y/o los maestros ya no los dejaron entrar y/o están en la cafetería en horas de clase: la suspensión de quien se encuentre en alguna de estas situaciones será de 2 días.
- En virtud de que el uniforme no está siendo respetado trayendo camisetas, playeras, suéteres o chamarras, pantalones entubados, etc. Y simulando a la hora de entrada que sí se cumple y cambiándose después: el alumno que no cumpla con el uniforme tendrá en forma inmediata un día de suspensión. No se aceptarán simulaciones. El uniforme es el uniforme.⁸¹

De este modo, **más que actuar para facilitar un conocimiento crítico: “La Orientación Educativa coadyuva en la formación de un alumno *que busque participar en la gestación de un conocimiento crítico e independiente*” (DOROE, 1995, pp. 4-16), se busca la adaptación a la normatividad escolar fundada en el cumplimiento de características simbólicas secundarias, dictadas por la institución y asumida por el propio orientador, del aprendizaje. Más aún, se aplica de manera lineal: “una sanción de dos días”, cuando habría que atender otra línea de significados: “alumnos que los maestros ya no dejaron entrar”.**

En la ausencia de esto, no cumplir con el uniforme, llegar tarde o quedarse platicando con los amigos, son **conductas cuyas identificaciones y reorientaciones se realizan de manera directa por los orientadores, pero las citadas sanciones no siempre se aplican como se sitúan en el documento mencionado, situación que intensifica las tensiones entre los propios orientadores** durante las acciones al interior de la institución, pues algunos sí cumplen estrictamente con la normatividad, y otros la viven de distinta manera.

Para mí una de las cosas más importantes en **orientación es la integración de los jóvenes como grupo**, el que de alguna manera se apoyen, se ayuden entre ellos; el que acepten el servicio, se acepten entre ellos y se conozcan todos en el grupo es necesario, eso permite que el grupo trabaje bien en sus diferentes materias y con sus diferentes maestros. Que se respeten es muy importante, sobre todo considerando que van a convivir tanto tiempo. Sí tomo en cuenta mi Documento Rector y el Reglamento Interior, pero solo lo que se refiere al

⁸¹ Puntos 3 y 5 de la Circular No. 073/2007-2008, dirigido a padres de familia, alumnos y profesores; emitido y firmado por Dirección Escolar el 03 de junio de 2008.

aprovechamiento, el **apoyarlos para que aprovechen su permanencia en la escuela; insistiéndoles en que cumplan con la normatividad**, que estudien, que entren a clase, que traigan el uniforme para evitarse problemas, y normalmente obedecen porque son acuerdos que realizo con ellos, no imposiciones, hay que **hablarles con calma, si se quiere con un poco de afecto**.

Yo **casi no castigo** como pide el reglamento y ese es mi problema, porque cuido mucho eso, el que no se sientan atosigados con la normatividad. Y **es porque algunas veces que he aplicado la normatividad tal y como nos indican los documentos normativos, los muchachos o los papás hablan con los directivos y son perdonados, ¿y quién queda mal? Yo soy la que queda mal; los alumnos notan eso y nuestra autoridad se ve disminuida**.

Por eso creo más importante conocer al grupo, ponerse de acuerdo en cómo trabajar con ellos pues son inteligentes, saber qué o cómo trabajar con ellos, si se agreden o se llevan bien. Si forman grupo de manera rápida o subgrupos, pues eso perjudica el trabajo y a veces hasta se dan peleas por burlarse u ofender a los compañeros que exponen. Esto hace que muchos no quieran opinar o pasar a exponer, y a veces ni preguntar; por eso yo empiezo normalmente por tratar de integrarlos como grupo.

Esto me ayuda, en general, al trabajo con ellos y también los cursos o dinámicas que realizamos con los padres aunque... **de los padres se espera poco, no vienen a preguntar cómo van sus hijos y, algunos, hasta los maltratan delante de nosotros**. O mienten, muchas veces notamos que mienten para disculpar a los hijos de sus faltas y hasta recetas médicas consiguen, pero como te digo, ante todo lo que viven en sus casas, yo **trato de no castigar del todo, sí soy estricta pero con cuidado, y eso lo aprendí de mi papá que era militar y me educó con esos principios**, y mira que en mi casa **ni arreglarnos tantito ni pintarnos podíamos** (Orientadora Participante).

Con la observación empírica como base de la planeación del trabajo del orientador, la implementación de dinámicas de integración, y en el marco de los documentos normativos, los orientadores consiguen algunas formas de libertad para actuar, aunque reconocen que insistir directamente en el cumplimiento de la normatividad o hacerlo con mediaciones estratégicas: *“puedo ser más exigente”,* o *“yo casi no castigo”,* tiene que hacerse con amabilidad, buen trato, disponibilidad y hasta con afecto, condición en la que los alumnos igualan sus percepciones: *“Y aunque nuestro orientador sermonea, llama la atención, y recuerda continuamente cómo deben ser los jóvenes en la universidad, me*

gusta cómo nos llama la atención pues su tono es tranquilo, no estresa, su trato es más de explicación que de regaño”.

No obstante, **la orientación sigue siendo un trabajo que necesariamente tiene que estar interpretándose y ajustándose a la reglamentación interna** que, en el afán de alcanzar logros educativos mediante mecanismos de control, llega a manejar simbolismos contradictorios para el propio orientador, como en la Circular del 22 de octubre de 2008, firmada desde la Dirección Escolar:

- ***Si por algún motivo el alumno no está en clase*** o no entró a ella porque llegó tarde o fue retirado por motivos indisciplinarios; el profesor le indicará la actividad de investigación para que trabaje en la biblioteca. Dicha acción tendrá que tomar valor evaluativo y ser reportada ***al orientador quien llevará el seguimiento correspondiente y plantear, en caso necesario, una propuesta para reorientar la conducta*** del alumno. En el entendido de que ***todo alumno que se le sorprenda fuera de clase***, debiendo estar en ella, ***será suspendido al día siguiente***.

En esta interpretación, el orientador o la orientadora se conduce con grandes reservas para dar seguimiento a las indicaciones: hacer un seguimiento y plantear propuestas, o acatar la suspensión de su alumno. Aunque, al menos en el caso de la Orientadora Participante, media la intención de tomar acuerdos estudiantes-orientador respecto a las reglas, y todo en un marco de respeto, de no imposición. Sin embargo, **ser o no ser de una determinada manera, seguir o no seguir las indicaciones de la normatividad o de la autoridad escolar, o esperar algo de los alumnos, tiene más que ver con formaciones histórico-personales: la espiritualidad o la educación tradicional familiar**, que con teorías sustentadas en la realidad escolar y científica pedagógica.

El apoyo de Orientación Educativa, entonces, es un concepto que permite incluir una serie de acciones contingentes y emergentes para el cumplimiento de la normatividad escolar, cuya intención es el aprovechamiento, pero que en el caso de la preparatoria sede, se realiza mediante la repetición de patrones sociales y culturales de lo que se cree, en apariencia, pueden coadyuvar o afectar positivamente la conducta de aprendizaje.

Sin embargo, las acciones son continuas, los orientadores se aplican a sus tareas con sus sistemas de creencias fundadas en la interpretación de lo que

viven en el presente y que se conectan con su propia historia; y los adolescentes, con la dinámica propia de su edad y biografía, y en la interiorización de símbolos captados dentro de la escuela. **En este tejido de comprensiones se consolidan opiniones ambiguas y negativas sobre orientación**, tal como lo refiere una Orientadora Informante de la misma institución a través de la siguiente conversación:⁸²

Alumno Informante: (Entra agitado y expresa con tono de preocupación):
¡Maestra, maestra, no me dejan hacer examen!

Orientadora: (Incorporándose apresurada de su lugar, pregunta) ¿Por qué?, ¿qué pasó, dime?

Alumno Informante: (En tono de disculpa) Es que no tengo credencial de la escuela porque la perdí hace unos días...

Orientadora: (Con gesto de sorpresa y sentencia, al mismo tiempo, contesta)
¡Ah!, ¿ya ves?, yo ya les había informado, ahora lo único que puedes hacer es pedir una reposición. Anda, ve, pídelo y paga, ¿traes con qué pagar?

Alumno Informante: (Sacude la cabeza en señal de afirmación y contesta al mismo tiempo que mete la mano a su bolsillo) Sí maestra, muchas gracias.

Orientadora Informante: Con el comprobante ya te permitirán hacer tu examen y si no, me vienes a decir para ir a hablar con el maestro; ¡caray con estos chamacos! (exclama divertida cuando el alumno sale corriendo).

Orientadora Informante: (Toma su lugar ante su escritorio, y habla dirigiéndose al investigador) *Mira que este alumno sí traía para pagar la reposición de su credencial...*

Investigador: ¿Qué hubiera sucedido en caso contrario?

Orientadora Informante: Les tenemos que prestar, muchas veces lo he hecho. Y es que luego no tienen dinero, en ocasiones les tenemos que completar para sus exámenes extraordinarios o vemos que les cuesta mucho comprar sus materiales escolares. Pero por estas cosas **los maestros llegan a comentar que no hacemos nada**, pero fíjate que antes de iniciar los exámenes, como tú sabes, pasamos a recordarles que deben traer sus credenciales, precisamente para que no tengan este tipo de situaciones, pero, como ves, de todas maneras sucede.

Investigador: ¿Por qué crees que los docentes comenten que los orientadores no hacen nada?

Orientadora Informante: Es que como *muchas veces se llega a disculpar al alumno por algún directivo, para que hagan su examen sin credencial; no acaban de entender, de asumir su responsabilidad y nosotros quedamos mal*, como figuras de relleno, y por eso sucede lo de ahorita. De hecho es común que

⁸² Segmento de observación participante y Entrevista profunda, realizadas el 15 de enero de 2008.

regularmente se les esté pidiendo mostrar la credencial, que traigan el uniforme completo, sus materiales de trabajo, que lleguen temprano, y aún así, fallan. Aunque, la verdad, *los maestros* llegan a decir eso porque, yo creo, *desconocen nuestro trabajo esencial* y por eso *dicen que no hacemos nada...*

Investigador: ¿Qué otras actividades realizas aparte de estar pendiente del cumplimiento de la normatividad por los alumnos?

Orientadora Informante: La verdad, el que *estamos pendientes de los alumnos, que les pasa no sólo en lo escolar, sino en lo personal; cómo van, qué necesitan, el apoyo psicopedagógico, no sólo a los alumnos, tú sabes que apoyamos también a los maestros* en las tareas que dejan y en otras actividades escolares como la entrega de documentación o la aplicación de exámenes extraordinarios, cuando se requiere. Sin embargo, no sólo *dicen* lo que te comento, sino *que también los criticamos. Lo que realmente sucede, es que nos guste aceptarlo o no, la dirección está mal organizada, da cabida a comentarios mal intencionados.* Por ejemplo, la otra vez una maestra fue a acusarme a la dirección, según ella, por estar nada más cuidándola, ¿qué es eso? Uno sólo cumple con su función observando trabajar a los grupos.

Investigador: ¿Por qué piensas que sucede eso?

Orientadora Informante: Por *el Director que es influenciable, a veces no nos informa de lo que se va a hacer o cambia la información, y los alumnos se dan cuenta; esto nos hace ver como figuras de relleno, no nos da nuestro papel.* Muchas veces *en pequeños detalles no puedes tomar decisiones a menos que lo autorice él o el subdirector.* Por ejemplo, llegan a faltar maestros, y tú no puedes dejar salir a los alumnos que tienen que quedarse en la escuela por horas sin maestro y obvio, no puedes atender a todos tus grupos al mismo tiempo; pero sucede que ellos sí dejan salir a los alumnos sin avisarte, ¿entonces, y tu autoridad?, queda disminuida. A veces nosotros organizamos en función de lo que conocemos de los grupos, pero no, no puede ser, a menos que ellos autoricen.

Investigador: ¿Entonces, ustedes cómo actúan ante esta situación?

Orientadora Informante: *Así, cada uno de nosotros va organizándose como puede, hay muchachos que requieren mucho apoyo académico* pues tienen problemas para aprender y uno ve la forma de proporcionárselos porque *no están los tiempos escolares organizados para ello, sus clases son una tras otra. Si los tienes mucho tiempo en cubículo, pierden clases y el maestro te responsabiliza de ello o dice que eres apapachador.* Entonces, se requiere de mucho cuidado, pues *tampoco puedes tomar el papel de psicólogo, es más una situación de comunicación efectiva, de confianza.*

Investigador: ¿Esto sucede con los demás orientadores?

Orientadora Informante: *Esa es otra historia, entre nosotros los orientadores* (en las reuniones o juntas), ***tratamos de sobrellevar las cosas, tanto los del***

mismo turno como con los del vespertino, sobre todo con el cuidado y mantenimiento de salones y butacas; pero entre nosotros, la verdad, hay una compañera que cuando llega, nadie quiere hablar, porque es grosera. Y todo esto es porque la dirección no sabe tomar decisiones y no toma acuerdos de consenso, tiende a imponer o se deja llevar por personalidades fuertes, o más bien de pelea, porque hay un profesor que es fuerte pero convincente, argumenta; y yo te hablo de gente que levanta la voz, y entonces el director cede. Finalmente cada uno de nosotros hace lo que cree mejor, algunos seguimos lo que pide la dirección y otros lo que creen conveniente. Ese no es el problema, sino la manera en que se toman las decisiones sin llegar a acuerdos generales a partir de las aportaciones de todos los compañeros, o por lo menos acuerdos razonados.

En este marco de interacción, de seres humanos relacionándose desde diferentes referentes, de lo que hablan, de lo que opinan o de lo que interiorizan, pero en el mismo contexto, se bosquejan significaciones derivadas de acciones concretas realizadas por alumnos, sus padres, docentes, directivos y los mismos orientadores, y cada grupo con su propia historia. Lo evidente es la intención de educar a los alumnos con una base normativa fundada en la implantación de comportamientos sociales más que en la formación de hábitos de estudio o habilidades críticas o complejas para el manejo de la información con base científica del plan de estudios. Luego, los adultos actores en una interpretación amplia y demasiado flexible de documentos y articulados diversos extraídos de documentos oficiales, dan lugar a la formación de enormes complejos en las relaciones humanas.

Asimismo, **en una condición en que es preponderante la delimitación efectiva y respetuosa de los diferentes roles profesionales, la autoridad escolar justificada por la carga administrativa y sus propias determinantes culturales sentencia:** *“no me gusta poner cara de ogro, pero soy la autoridad y me toca aplicar la disciplina, de modo que les recuerdo que es importante seguir las normas y espero que cumplan con lo comprometido, traer completo el uniforme,... y llegar puntuales para evitar posibles sanciones”⁸³, pero que en otro momento distiende en exceso la interpretación de los agentes sociales* cuando en el discurso implica sobreentendidos: *“por eso hay que saber bien qué se busca (mueve los ojos y*

⁸³ Fragmento de Observación no participante realizada el 02 de marzo de 2007.

*la boca indicando un doble sentido, que bromea. Recuperando la seriedad de la reunión acota): ... por eso hay que tomar esas iniciativas como una política institucional...*⁸⁴, con lo cual despliega un abanico de posibilidades para la definición e instauración de símbolos y significados que dificultan, no sólo la labor de orientadores, sino el sistema de comunicación en general dentro de la institución.

Marco para la concienciación

En y durante la interacción cotidiana en la escuela, en ese fluir de la vida en este espacio delimitado pero con individuos que ingresan no sólo una presencia física, sino una acumulación de experiencias diversas que se reconoce “un documento actuado”; con el discurrir del tiempo se elaboran nuevas interpretaciones y comprensiones en el contexto que modifican el sistema de creencias y las ideas y, en sí, la forma de pensar de los sujetos acerca de los acontecimientos que se presentan en este lugar o contexto específico (Thompson, 1993 y Ornelas Tavares, 2005).

Tanto adultos como adolescentes perciben, estudian y comprenden los símbolos que a través de diferentes gestos, intenciones, actitudes, indumentarias y palabras, emiten los sujetos sociales presentes en el contexto escolar para lograr una comunicación exitosa, que no necesariamente la mejor en términos del proceso enseñanza-aprendizaje, pero que tiene relación con su acontecer personal, familiar o comunitario. En este lugar, adolescentes y orientadores traducen con su sistema de creencias e integran a su pensamiento y conocimiento lo que viven; de tal manera que actúan con lo que interpretan de la realidad situada a través de las acciones de los otros, o lo que entienden de la base documental: circulares, reglas o indicaciones. Por tanto, los protagonistas ordenan su experiencia, buscan cada uno y a su manera, hacer coherente su razón de estar en la preparatoria con instrumentos social e históricamente establecidos. Y este actuar de manera coherente, el observar y escuchar detenidamente para responder a las demandas de la trama social, es

⁸⁴ De la Observación no participante del día ocho de septiembre de 2006.

el resultado de acceder, de alguna manera, a las fuentes originales de las contingencias y acciones significativas en este espacio delimitado.

La orientación que recibí en primer grado... me pareció mejor, si se quiere la ideal. Aunque uno no quiera comparar, eso sucede. Al principio no lo entendía bien, pero al final llegué a comprenderlo. Y aunque uno no quiera comparar se hace, el año pasado con el orientador... me sentí mejor, con su manera de trabajar, aunque con regaños y con un poco de presión, me gustó mucho. Y es que a él cuando lo buscábamos para tratar algún problema, siempre nos apoyaba y trataba de exponer posibles soluciones de las cuales nosotros teníamos que elegir cuál era la mejor. Nunca se negaba... y hasta nos hizo sentir sus amigos y esas son cosas que se agradecen y que puede uno llevarse como aprendizaje. Pero ahora eso no sucede, la orientadora ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos y eso sí que molesta (RD)

En este semestre y con la nueva orientadora puedo observar que realmente el ser orientador es un gran trabajo, eso no se duda, pero ahora, en este semestre, es mejor. Veo la importancia de la orientación en toda la extensión de la palabra. Creo que uno como persona y como alumno necesita de una persona capaz, responsable y, sobre todo, de confianza. Que tengan y den tiempo para el alumno, que se preocupe por el desarrollo y crecimiento tanto grupal, como el de cada uno de los alumnos en lo individual. Ahora, se nos proporciona un espacio de tiempo para cada uno de nosotros, o al menos al que quiera porque no todos vienen ni a todos les gusta. A mí sí... estoy más centrada, me voy acercando a lo que quiero en la vida, claro soy mayor también. Pero, sí tiene que ver con que la gente haga su trabajo con gusto, que sonría, que venga arreglada, bien vestida, que huelga bien y que se vea que se informa, de otra manera ni ganas dan de acercarse. La orientadora, por lo que veo con sus libros, lee, se informa, trata de mantenerse al día sobre temas de adolescentes (AA)

Trato de observar a los grupos para saber cómo y qué información darles y cómo tratarlos. Hay generaciones en que vienen más tranquilos, te obedecen, permanecen más quietos, platican pero dentro del salón cuando no hay maestro; y otras, muy inquietos, buscan salirse, quedarse en las canchas jugando o platicando, pelean o no te obedecen pronto. Entonces puedo ser más exigente o más relajado, depende (Orientador Participante)

Los adolescentes y los orientadores se observan, se reconocen, comparan sus acciones y utilizan el tiempo que transcurre para integrar los símbolos que

aparecen en la urdimbre social de la preparatoria y, con ello, elaborar su propio sistema de comunicación y de comportamiento. Y si el orientador señala: ***“Trato de observar a los grupos para saber cómo y qué información darles y cómo tratarlos”***, el alumno tiene sus propios procesos: ***“... con la primera impresión no es posible hacerse la idea de cómo será el orientador o la orientadora... se necesita conocerlos un poco más, el trato diario”***. Con este poder de interpretación, ordenación y apropiación, reconocen ellos mismos las causas de su actuar, el origen de su forma de ser en la preparatoria; en resumen, una forma de conciencia, no necesariamente reflexiva o discursiva, pero sí coherente, con identificaciones tácitas o sobreentendidas que se logran de esa realidad en los términos que define Giddens (1995).

La conciencia práctica como justificación de la realidad

Recurrentes en los discursos de los protagonistas, se localizan a través del sistema de ideas de adolescentes y orientadores, en coincidencia, diferentes determinantes sociales y culturales significativas actuadas en el espacio de la preparatoria y que revelan la formación de una conciencia práctica: lo que saben acerca de lo que hacen y de lo que aceptan o no, pero que predisponen un acercamiento o distanciamiento unos de otros debido a la proximidad en el espacio social en la definición de Bourdieu (2008), en donde los adultos indican sobre los adolescentes: *“Yo casi no castigo como pide el reglamento”* y *“No me gusta poner cara de ogro... pero soy la autoridad”*. Expresiones ante las cuales los adolescentes reconocen de los adultos: *“... el año pasado con el orientador... me sentí mejor, con su manera de trabajar, aunque con regaños y un poco de presión, me gustó mucho”* o *“Esta orientadora nos apoya y nos trata bien, nos comprende; poco regaña”*.

Se identifica la noción compartida por los alumnos de que *Orientación Educativa proporciona apoyo escolar* atendiendo situaciones personales y académicas, en un contexto y urdimbre humana complejos. Esto como función de la caracterización que logra el orientador de las necesidades del alumno mediante el acercamiento que realiza hacia el mismo alumno, el seguimiento del reporte de docentes horas clase o el análisis de resultados de evaluación. Pero, de igual forma, se colabora con la labor docente y otras tareas

administrativas y circunstanciales dentro de la institución. Por tanto, en el reconocimiento y presentación de alternativas ante las necesidades escolares y personales de los adolescentes, se identifica la razón del ser y estar del orientador desde el sistema de organización del mundo, y su apropiación inmediata por parte de los adolescentes, definiéndose:

Las actividades cotidianas del orientador en la preparatoria

- I. Seguimiento del historial académico del alumno para definir las estrategias de apoyo orientador.
- II. Seguimiento del cumplimiento de reglas y normas escolares para la adaptación escolar del adolescente.
- III. Explica (ayuda en la comprensión) tareas de las diferentes asignaturas del plan de estudios, en donde existe poca comprensión.
- IV. Seguimiento de la realización de tareas en ausencia del docente titular.
- V. Concilia intereses del alumno con docentes, directivos y padres de familia.
- VI. Motiva a los adolescentes de sus grupos asignados para ser responsables y constantes en el cumplimiento de tareas.
- VII. Realiza observaciones del trabajo académico de sus grupos y pasa lista en los mismos.
- VIII. Realiza, con el grupo en sesiones áulicas, el análisis de problemáticas sociales y de interés personal.
- IX. Proporciona elementos teóricos y prácticos para la elaboración de proyectos personales, o de plan de vida.
- X. Organiza actividades de aproximación a instituciones de educación superior.
- XI. Organiza y conducir reuniones (juntas) con padres de familia para informar del avance de alumnos y entrega de boletas de calificaciones.
- XII. Atiende de manera especial a padres de familia (citados previamente, que solicitan información sobre el avance de sus hijos o que refieren problemáticas particulares).

- XIII. Atiende de manera especial a los alumnos con problemáticas específicas: atraso escolar, indisciplina o dificultades para el aprendizaje.
- XIV. Conduce proyectos o cursos diversos para mejorar la relación y la comunicación entre padres e hijos.
- XV. Atiende y orienta sobre problemas personales y/o familiares.
- XVI. Organiza o colabora en la realización de actividades sociales y conmemorativas.
- XVII. Atiende situaciones de retardo o ausencia escolar, y elabora el correspondiente justificante.
- XVIII. Implementa técnicas diversas para apoyar el aprendizaje de sus alumnos asignados.
- XIX. Colabora en actividades de mantenimiento del mobiliario escolar.
- XX. Participa en la aplicación de exámenes extraordinarios.
- XXI. Actualiza y entrega documentación administrativa-evaluativa de manera periódica.

Los protagonistas, igualmente, reflejan en su narrativa personal como sistema de interpretación de la realidad, una serie de determinantes que dificultan la labor del orientador como son: los elementos estructurales y las características de los mismos agentes sociales.

Dificultades en la práctica de Orientación Educativa

Dificultades por deficiencias organizativas del propio sistema

- I. Que el alumno no estuviera familiarizado con el servicio de orientación.
- II. Que el alumno no haya solicitado la escuela ni el horario (turno).
- III. Que el servicio sólo cuente con una hora semanal para el trabajo ante grupo.
- IV. Que no exista un tiempo destinado, específicamente, para la atención individual de problemáticas académicas (asesoría).

- V. Que no exista un tiempo destinado, específicamente, para la atención de problemáticas de índole personal.
- VI. Que la asignatura se considere “no curricular” en el plan de estudios.
- VII. El enfoque disciplinario (cumplimiento de la normatividad) de la orientación, más que el tratamiento del aprovechamiento escolar sobre bases psicopedagógicas.
- VIII. Que los orientadores sean percibidos como figuras de autoridad y no como compañeros colaborativos de docentes horas clase, en una tarea común: el aprovechamiento académico del alumno.
- IX. Emisión y aplicación de documentos normativos en función de una interpretación extremadamente subjetiva.
- X. Una función centrada principalmente en aspectos burocrático-administrativos, y no en el desarrollo académico del alumno.

Dificultades socio-culturales en la práctica

- I. La práctica docente fundada en la coacción y aceptada por los alumnos.
- II. Orientadores que no asumen su función responsable y respetuosamente.
- III. Acciones pedagógicas basadas en creencias espirituales y tradiciones familiares.
- IV. El cuerpo rector institucional con aplicación ambigua de la autoridad.
- V. La insuficiente participación de padres.
- VI. La rebeldía natural de los adolescentes.
- VII. Alumnos provenientes de familias disfuncionales.
- VIII. Alumnos que viven problemáticas sociales y/o económicas: embarazos, vulnerabilidad económica, padres con escasa escolaridad, alcoholismo o drogadicción.
- IX. Alumnos con habilidades deficientes para el aprendizaje.
- X. Descalificación del papel orientador por los docentes.
- XI. Subestimación del papel orientador por los directivos.

Esta caracterización de elementos que determinan razones para actuar, las ideas que justifican una forma de ser y las acciones que dificultan un proceso tan importante para los adolescentes, enmarcadas en sistemas de pensamiento que se constituyen a partir de la acción social, aproxima la ideología o construcciones ideológicas, como se le ha considerado en este estudio, a la tesis de la conciencia práctica que se forma a través de diferentes momentos y referentes durante la práctica orientadora desde la propuesta de Giddens, y como también lo propusieron Mora (1994) y Primero Rivas (2001), en su momento: el alumno debe reconocer dónde está, adónde va y con qué medios enfrenta su situación escolar, social y hasta familiar.

Esto es, con la comprensión de la narrativa de los sujetos en lo referente a la práctica orientadora y el cómo se conducen en el espacio particular de la preparatoria, ha sido posible, en función de la identificación de los dispositivos constitutivos y el análisis correspondiente, llegar a las fuentes de origen de tales constructos tal como se ha detallado en las líneas previas, aunque los mismos protagonistas no pudieran ser capaces de llegar directamente a las razones de su comportamiento elaborado en este entorno específico.

Sin embargo, en una condición tan heterogénea bajo un contexto en el que es posible reconocer significaciones conformadas por una práctica que ha tenido oportunidad de instaurar una huella social en los individuos y en las instituciones, encontramos señales de reflexividad, indicios de un registro reflexivo, una aproximación a la racionalización y el acercamiento a las motivaciones de las acciones de los protagonistas a partir de su experiencia en la realidad situada de la preparatoria.

Nociones de conciencia discursiva

Los adolescentes, como una necesidad de actuar sobre la realidad, reflexionan o registran de continuo el fluir corriente de la vida social, reconstruyen sus experiencias y hablan de lo ocurrido en un lugar específico y bajo ciertas condiciones (características referenciales y contextuales de la ideología señaladas por Thompson, 1993), pero, al mismo tiempo, algunos se esfuerzan por conocer las intenciones, razones o motivos de sus acciones como se muestra en los siguientes relatos:

Esta orientadora nos apoya y nos trata bien, nos ***comprende; poco regaña*** cuando llegamos tarde, cuando no cumplimos con la tarea o cuando traemos el uniforme escolar incompleto; en eso ***sería bueno que otros orientadores trataran de cambiar su forma de tratarnos;*** claro, esto ***sucede también con los directivos,*** pues hay una persona de la administración que ni acercarsele. Y lo digo porque la verdad, ***bastante tenemos con los problemas de la casa, nuestros papás quieren que vayamos bien, pero que no les pidamos dinero para cosas de la escuela.*** Claro ***entiendo que la situación económica no es para menos,*** pero la escuela pide cosas, libros, pagos de salidas, y, a veces, los papás, bueno mi papá, porque mi mamá no trabaja, no tiene y ahí es donde comienzan los problemas. Aunque en muchas de estas situaciones mi orientadora, ahora sí que me orienta, ***alguna vez hasta pensé irme de la casa,*** y ella tiene razón. ¿A dónde? Algunas compañeras que se han ido, tienen que regresar o acaban enredadas con tipos que las maltratan y luego las dejan y hasta con un hijo. ***Paso... estoy bien así,*** pero ha sido con los consejos de mi orientadora, y ***para seguir estudiando, ya sé que hacer... trabajar,*** y en eso estoy, buscando un lugar con medio turno o los fines de semana (RV).

Veo ***una intención... que seamos responsables en nuestro plan de vida*** o de cómo hacerlo. Pero esto ***yo ya lo sabía, mi hermana estudió aquí y yo pedí esta escuela en mi examen de ubicación; bueno hasta el turno lo pedí,*** pues no me gusta levantarme temprano. Cuando vine con mi mamá a una junta, vi ***la escuela grande, con muchos espacios, jardines, árboles,*** y con lo que mi hermana me decía de las muchas cosas que tenía esta escuela, pues la pedí. No a todos mis compañeros les sucedió lo mismo, ***muchos no pidieron esta escuela y mucho menos el turno y están a disgusto.*** Yo sí, y ***me ha ido muy bien, conozco bien a los maestros y orientadores por lo que me decía mi hermana y lo que he podido observar,*** con quienes hay que trabajar más y con quienes se puede flojear un poco, hasta en sus formas de ser, cuidarse de los enojones y acercarse a los que dan confianza y echar un poco de relajo (JR).

En este mismo sentido, por su parte, los orientadores observan y estudian su realidad, reinterpretan a los demás personajes del contexto y sus funciones para delimitar su propia práctica y reconocen que:

He querido implementar cursos para padres y no he podido por las situaciones que surgen de momento en la escuela como los problemas personales de los alumnos, cosas fuertes que obligan a estar cerca de ellos... en cuanto a nosotros, ***este año ni nos incluyeron en el programa de actualización docente, nos mandaron a inscribir alumnos, a recibir documentación y cobrar.*** Según fue una instrucción

desde el Departamento de Bachillerato General pero quién sabe, puesto que a mí me citaron el 11 de agosto y acudí a la supervisión a mi curso y ahí me dijeron que luego lo tomaríamos. El supervisor no sabía a dónde debía yo ir...y me dijo que fuera a mi escuela; **esto crea confusión y pérdida de credibilidad en las autoridades y uno va haciendo su trabajo entre lo que vas entendiendo de la normatividad, lo que te piden directivos y lo que consideras importante** (Orientador Participante).

Esa es otra historia, **entre nosotros los orientadores, tratamos de sobrellevar las cosas, tanto los del mismo turno como con los del vespertino, sobre todo con el cuidado de salones y butacas;** pero entre nosotros, la verdad, hay una compañera que cuando llega, nadie quiere hablar, porque es grosera. Y todo esto es porque **la dirección no sabe tomar decisiones y no toma acuerdos de consenso, tiende a imponer o se deja llevar por personalidades fuertes, o más bien de pelea,** porque hay un profesor que es fuerte pero convincente, argumenta; y yo te hablo de gente que levanta la voz, y entonces el director cede. **Finalmente cada uno de nosotros hace lo que cree mejor, algunos seguimos lo que pide la dirección y otros lo que creen conveniente.** Ese no es el problema, sino la manera en que se toman las decisiones sin llegar a acuerdos generales a partir de las aportaciones de todos los compañeros, o por lo menos acuerdos razonados (Orientadora Informante).

Y bueno, para eso **estamos. Para servir a los jóvenes,** para apoyarlos. Desde luego que a quien no quiere, pues tampoco podemos obligarlo. Lo cierto es que **yo no soy de escritorio, me gusta andar entre ellos, escucharlos y orientarlos en sus diferentes problemáticas.** Porque has de saber que **no todo es escolaridad,** los jóvenes y las señoritas **traen cosas muy fuertes desde sus casas, los maltratan, toman y hasta sospecho que algunos se droguen** y esto lo he venido observando desde hace años (Orientadora Participante)

Porque el hecho de acceder a una conciencia discursiva caracterizada por un pensamiento que es capaz, mediante este modelo de estratificación, de identificar el registro reflexivo de las acciones conjugando escenarios del contexto y de la vida social, de encontrar las razones de la acción y por lo mismo, los motivos de una forma de ser en ciertas y bajo ciertas circunstancias, no define más que el reconocimiento de que las normas institucionales y el espacio social constituyen límites fácticos de vida social en espacios delimitados, y que en vista de ellos es posible una diversidad de actitudes, incluso, manipuladoras, dependiendo de los requerimientos de las

circunstancias del contexto y del tipo de interacciones con los protagonistas y símbolos presentes.

Lo cierto es que los sujetos piensan, transforman su sistema de creencias, esa forma de pensar que integra y organiza elementos materiales y humanos desde las diferentes condiciones sociales, entre las cuales la escuela representa una oportunidad más. Los sujetos se comunican entre ellos, se informan desde terceros para formarse una idea de lo que esperan de un espacio o relación determinada; o aún más, la oportunidad situada o el aquí y ahora permite formarse concepciones del servicio que se ofrece o de las personas que encarnan dicho servicio.

No obstante, el tiempo que transcurre durante la experiencia de esa relación, permite el cambio de percepciones, una forma de decir o referirse a algo, de reconstruir un evento en un lugar específico, que sin embargo no habla acerca de, ni evidencia una transformación de las prácticas, sino únicamente de una manera de recibir, interpretar y organizar los símbolos que son interiorizados en la condición contextualizada como lo expresara RO, un alumno participante: *“con la primera impresión no es posible hacerse la idea de cómo será el orientador... se necesita conocerlos... observarlos... con el trato diario aprendes a comunicarte con ellos para dar... lo que esperan de ti”*. Aunque los adultos no desmienten dicha concienciación cuando afirman: *“Finalmente cada uno de nosotros hace lo que cree mejor, algunos seguimos lo que pide la dirección y otros lo que creen conveniente”*.

Los protagonistas de la orientación, adolescentes y orientadores, reflejan en sus discursos y acciones cotidianas prácticas sociales en donde han incorporado la interpretación de los otros, aquellos que los hacen sentir bien o a los que mejor ni acercarse; con los que “tenemos que sobrellevarnos”, o los que trabajan apoyados en sus creencias asumidas desde grupos sociales y de figuras centrales desde su base familiar. En sí, elaboraciones del pensamiento que confirman la delimitación del espacio escolar en función de prácticas diversas, diferencias simbólicas que constituyen un lenguaje propio que explica propiedades determinantes que permiten predecir otras propiedades, la presencia de agentes tan parecidos entre sí y tan diferentes como es posible, dentro del mismo espacio, como lo sostiene Bourdieu (2008).

Encontramos que, la conciencia discursiva que cumple cualidades del reconocer dónde se está, hacia dónde ir y con qué medios enfrentar la realidad, aún con una intención creativa, la búsqueda de las motivaciones de los actos, se estructura por la proximidad humana en un contexto social específico, aunque permite en su proposición el esclarecimiento de la manera en que debe conducirse el proceso orientador:

Espacio y condición de la función orientadora

Los adolescentes, en lo que los orientadores están de acuerdo, esperan que el servicio de orientación sea conducido:

- I. Bajo un clima de confianza, comprensión y de aceptación. Un lugar donde puedan ser escuchados con disposición, sin temor a críticas.
- II. Por profesionales informados y empáticos
- III. Que la comunicación sea conducida con amabilidad, tolerancia y de manera prudente.
- IV. Que el (la) orientador(a) sea un buen escucha, que permita exponer las razones de los actos; que busque conciliar entre las diferentes demandas institucionales y necesidades/posibilidades personales.
- V. Que se organicen los tiempos de tal manera que la atención pueda ser proporcionada de manera personal y constante.
- VI. Y, finalmente, que el trato sea cálido o afectuoso, como elemento mediador emocional entre el cúmulo de contingencias que se presentan desde toda la red de relaciones tanto familiares como de demandas institucionales.

Si bien, como resultante de la proximidad sociocultural o del espacio social, también es posible delimitar un territorio emocional como lo bosquejan los relatos de los mismos orientadores: *algunos orientadores entienden que el amor es imponer, maltratar, hay quien piensa que si no regaña no se dan las cosas... Yo no lo veo así* o *“los padres... no vienen a preguntar cómo van sus hijos y, algunos, hasta los maltratan delante de nosotros”*, se reconoce que se reproducen de alguna manera patrones tradicionales cuando se señala: *“los*

chicos buscan) quedarse en las canchas jugando o platicando, pelean o no te obedecen pronto. Entonces puedo ser más exigente o más relajado, depende”, y además, “Yo casi no castigo... trato de no castigar del todo”. Esquemas de reprensión que los estudiantes reconocen y aceptan bajo ciertos matices: “el año pasado con el orientador me sentí mejor con su manera de trabajar, aunque con regaños y un poco de presión, me gustó mucho” e igualmente; “nuestro orientador sermonea, llama la atención, y recuerda continuamente cómo deben ser los jóvenes en la universidad, me gusta cómo nos llama la atención”.

En este ambiente de complejos simbolismos, los adolescentes interpretan de la veintena de actividades cotidianas de los orientadores un principio de interés y comprensión en las razones de ser y hacer en el marco de la escuela, y bajo la conciliación de las diferentes determinantes que confluyen en un momento preciso y en el devenir personal e histórico. También, como un acercamiento al análisis de las complejas relaciones y circunstancias que se observan en la escuela, avanzan hacia el conocimiento de las motivaciones de sus actos y las respuestas que conducen a una manera ideal de conducir la orientación.

Y lo mismo los orientadores, ellos identifican las condiciones que pueden facilitar su labor cotidiana y las que dificultan el proceso orientador, a pesar de lo cual, al inicio de cada ciclo escolar tienen que organizarse para apoyar a los adolescentes en su desarrollo escolar, acercarlos a una toma de conciencia, pero desde su propio marco de referencia y de significaciones.

5.2 Las representaciones psicológicas

En su tesis sobre la construcción social de la mente, Vygotsky sostiene que el desarrollo natural o biológico del ser humano permite el surgimiento de funciones cognitivas como la memoria, la atención, la percepción o el pensamiento con formas primarias, pero que el desarrollo cultural transforma dichos procesos elementales en procesos superiores en la medida en que los primeros incorporan signos socialmente significativos al complejo de las funciones psicológicas (Kozulin, 1994 y Wetsch, 1995).

Subraya que las funciones psicológicas que caracterizan el proceso mental superior, si bien se acepta que son función de una actividad socialmente

significativa, se logran mediante la interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y experiencia comunicativa directa. En esta delimitación interpsicológica, se constituye un proceso interno producido por una formulación práctica: de la acción al pensamiento, de modo que la aparición de procesos complejos no son un despliegue o maduración de ideas preexistentes sino que consiste en la formación de esas ideas en el curso de actividades y experiencias sociales importantes, a partir de las cuales se puede precisar que una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente.

En las diferentes condiciones en que las sociedades se constituyen, se inscriben oportunidades de interacción humana en las cuales la escuela forma parte fundamental, aquí los agentes experimentan diferentes fuentes de mediación asignadas socialmente y representadas en herramientas materiales, un sistema de símbolos específicos o la conducta de otro ser humano. De este modo, una interpretación de mediadores simbólicos externos que se elaboran en la comunicación interpersonal, más adelante se convierte en un proceso psicológico interno; es decir, en la idea de la construcción social de la mente, cualquier función mental superior tiene que atravesar necesariamente un momento externo de desarrollo porque inicialmente fue una función social.

Con la capacidad de internalización o de reconstrucción interna de un hecho social (externo) como proceso psicológico, el ser humano se apropia de la realidad en un momento dado de su existencia desarrollando la habilidad de adaptarse, de reconocer los símbolos presentes en diferentes contextos y de conducirse en diferentes ambientes según los requerimientos que se establecen. Pero, también, al reconstruir mentalmente los acontecimientos, articula en su pensamiento, como parte y producto de la actividad en un marco contextual y cultural específico, sus propias necesidades, creencias y valores heredados que definen su sistema de constructos o de interpretación de dicha realidad (Kelly, 2001; Díaz Barriga, 2006).

La representación psicológica, por lo mismo, es una síntesis dinámica de experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo y están en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela. Esta elaboración mental, más que incorporar a la otredad como en la ideología u opinar sobre un objeto

particular como en las representaciones sociales, es un principio que preside las relaciones interpersonales en tanto interpreta y valora lo que se actúa en un aquí y ahora. Además, modifica el comportamiento en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación, que, por otra parte, no se reduce a una selección y categorización de rasgos o características sobresalientes del otro, sino que en ella participan las apropiaciones culturales y los productos de las prácticas sociales de los protagonistas (Coll y Miras, 1990; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Al respecto, Coll y Miras (1990), centrados en la experiencia escolar, señalan que tan importante es el estudio de los comportamientos manifiestos y observables como experiencia social, como las cogniciones asociadas a los mismos, pues a través de las percepciones y representaciones mutuas del profesor y de los alumnos pueden identificarse los factores que intervienen en su formación y que, simultáneamente, dará lugar a la comprensión de las relaciones que se establecen entre ellos. Esto porque nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y más concretamente ante las otras personas, están en gran parte mediatizadas por las ideas, creencias o expectativas que nos hemos formado previamente. Por ende, el estudio de las representaciones mutuas ha permitido acercarse a la selección y categorización de los elementos que se interiorizan del otro que, es importante subrayar, al margen de los rasgos o conceptos privilegiados, estarán indicando factores de la historia personal de los participantes.

Esta especificación significa que no todos los profesores ni todos los alumnos abstraen ni interiorizan los mismos rasgos o elementos de su interlocutor, sino que ellos seleccionan características derivadas de la concepción idealizada del rol del coprotagonista que han sido interpretadas durante el transcurso de la experiencia escolar, y en especial a partir de la relación docente-alumno. Más aún, las imágenes ideales interiorizadas son únicas, propias e idiosincráticas de cada agente, pero conservan la influencia de factores sociales y culturales en su formación, creando la posibilidad, al mismo tiempo, de encontrar rasgos comunes en las imágenes elegidas e interiorizadas en el contexto histórico y cultural de la escuela.

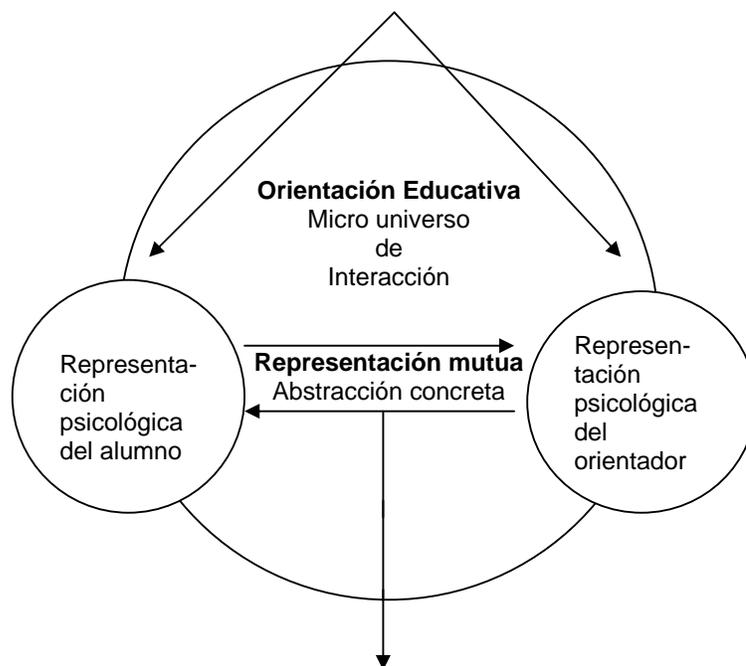
A partir de estas consideraciones vertidas sobre la representación psicológica, que, por una parte, puntualizan la particularidad del aspecto

interpsicológico que define relaciones de proximidad física de los agentes: una relación cara a cara o de grupos pequeños en una relación comunicativa en la que se involucran factores de la experiencia personal o cultural; y, por otra, la abstracción específica de aquellas características simbólicas aplicadas socialmente al estatus del interlocutor, se especifica en esta categoría como representación psicológica: el *proceso de internalización y de abstracción concreta que dirige el comportamiento en la experiencia interpersonal*; esta confluencia de sentido de los contenidos representacionales es posible en la medida en que durante el proceso de comunicación de adolescentes y orientadores se conjugan significados variados compartidos en el aquí y ahora escolar, que genera formas diversas de comportamiento.

El esquema 1, muestra de manera sintética la incorporación de la selección hecha de las características, rasgo o imagen, del otro al pensamiento de alumnos y orientadores.

El cosmos escolar

Formación de la representación psicológica o reconstrucción mental de los acontecimientos durante la interacción alumno-orientador



Comportamiento observable de los protagonistas de Orientación Educativa

Esquema 1. Presentación sintética de la formación de la representación psicológica durante la interrelación alumno-orientador, en el micro universo de la orientación en el contexto escolar.

Como una resultante de esta relación estrecha que se establece entre orientadores y adolescentes, ambos grupos tienen la oportunidad de abstraer e integrar a sus procesos cognitivos características sobresalientes de sus figuras complementarias con las cuales se comportan en el aquí y ahora. No obstante, esa selección se inscribe en una experiencia biográfica o historia personal desde donde es posible precisar una imagen o un rasgo de la misma como unidad cognitiva, que provee la pauta para los comportamientos observables.

En la tabla 2, seleccionado de la categoría “Construcciones ideológicas” como sistema de ideas formadas a partir de las sensaciones que tenemos de las cosas, se muestra en los extremos el pensamiento que moviliza caracteres biográficos de los agentes y, en el centro, se precisan los conceptos medulares o imágenes resultantes de la representación del otro (abstracción concreta), como ejemplos importantes de la representación mutua que permiten entender el tipo de relaciones que se establecen entre alumnos y orientadores, a partir de lo que esperan unos de otros y en función de sus roles establecidos dentro de la escuela.

N. C.	Representación psicológica del alumno	Abstracción concreta	Abstracción concreta	Representación psicológica del orientador
1	Me ha ayudado con tareas y convencido de ser más responsable y constante... RO	Motivador	En formación de competencias académicas y cognitivas	Estamos pendientes de los alumnos, qué les pasa no sólo en lo escolar, sino en lo personal; cómo van, qué necesitan, el apoyo psicopedagógico.
2	Como no tuve orientador en secundaria se me hace enfadoso con su: el pelo, el llegar temprano o las tareas. RO	Perseverante	No familiarizados con el servicio	Que acepten el servicio, se acepten entre ellos y se conozcan todos en el grupo es necesario.
3	Nos enfocamos a metas hacia la formación profesional o proyectos de vida... se esmera, trata de ser amable,	Escucha activa	Jóvenes valiosos	Me esfuerzo por comprender a mis alumnos... es necesario escucharlos, hacerlos sentirse bien.

	respetuoso, habla y te permite hablar. CS			
4	... que haya un apoyo formal más que el pasar lista a cada rato... hay días como ahora que desde que llega “ha estado del tingo al tango”, tratando de entregar los salones limpios, lavados, bancas reparadas... no me ha ayudado con el robo de mi monedero... AA	Afanado	Adolescentes con problemáticas familiares	Ante todo lo que viven en sus casas, yo trato de no castigar del todo, sí soy estricta pero con cuidado, y eso lo aprendí de mi papá que era militar y me educó con esos principios.
5	Crea confianza... está dispuesto a escucharte sin criticar en el momento que lo necesites; está pendiente de uno como persona. NG	Humano	Jóvenes con problemáticas sociales	Estamos... para servir a los jóvenes... yo no soy de escritorio, me gusta andar entre ellos, orientarlos en sus diferentes problemáticas... traen cosas muy fuertes desde sus casas, los maltratan, toman y hasta sospecho que algunos se droguen.
6	Me agrada la disponibilidad para atenderte, aunque no lo hacen todos los orientadores. El orientador de primer grado me ayudó mucho, pues aunque soy tardadita para aprender... y rebelde, pude corregir algunas cosas. CP	Comprensivo	Maltrato a la subjetividad	De los padres se espera poco, no vienen a preguntar cómo van sus hijos y, algunos, hasta los maltratan delante de nosotros.
7	La orientadora está pendiente de sus	Disciplinador	En formación de valores	Buscamos principalmente la formación de la

	alumnos, el aprendizaje lo atienden poco. Están más inclinados a la disciplina, al reglamento, el uniforme, el cabello... CP			disciplina... llegar temprano, cortarse el pelo, cumplir con el uniforme y en la educación. El alumno debe comprender que aquí y afuera se vive con normas y con valores.
8	La orientadora se esmera... me ha ayudado mucho por ratos, porque los horarios de clase son corridos y el tiempo para orientación es mínimo. AG	Restringido	Con deficiencias en sus habilidades de estudio	Hay muchachos que requieren mucho apoyo académico pues tienen problemas para aprender y uno ve la forma de proporcionárselos porque no están los tiempos escolares organizados para ello.
9	Aplica dinámicas y charlas para desarrollar nuestras metas y relaciones sociales dentro del grupo y fuera de la escuela. RD	Profesional responsable	Seres sociales	Empiezo... por tratar de integrarlos como grupo. Me ayuda, en general, al trabajo con ellos y, también, los cursos o dinámicas que realizamos con los padres.
10	Pero ahora la orientadora ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos y eso sí que molesta. (RD)	Indiferente	Reconvenidos	Algunos orientadores entienden que el amor es imponer, maltratar, incluso hay quien piensa que si no regaña no se dan las cosas.
11	Siempre nos apoyaba... trataba de exponer posibles soluciones de las cuales nosotros teníamos que elegir cuál era la mejor. RD	Comprometido	Inteligentes	Creo más importante conocer al grupo, ponerse de acuerdo en cómo trabajar con ellos pues son jóvenes inteligentes, saber qué o cómo trabajar con ellos.
12	En este semestre puedo observar que realmente	Informado	Analíticos	Hay que trabajar con gusto, tratar bien a los

	el ser orientador es un gran trabajo... que... haga su trabajo con gusto, que sonría, que venga arreglada, bien vestida, que huelga bien, que se informa... AA			alumnos que son jóvenes valiosos y se dan cuenta de todo.
13	La orientación que recibí en primer grado me pareció la mejor, ideal... el orientador nos hacía sentir sus amigos. RD	Empático	Receptivos	Hay que hablarles con calma, si se quiere con un poco de afecto.
14	Cuando los alumnos no cumplen al que le llaman la atención es al orientador. IA	Reconvenido	Observadores	Algunas veces que he aplicado la normatividad tal y como nos indican, los muchachos o los papás hablan con los directivos y son perdonados, ¿y quién queda mal? Yo soy la que queda mal; los alumnos notan eso y nuestra autoridad se ve disminuida
15	He recibido apoyo familiar. El orientador habló con mi papá quien llegó a golpearme. Ahora disfruto de tranquilidad en casa. Alumna Informante	Conciliador familiar	Alumnos con maltrato físico	No estoy de acuerdo (con el maltrato)... yo atiendo a los alumnos en sus problemáticas y, a veces, hay que defenderlos de los propios padres que los maltratan, a un buen número de ellos todavía les pegan.
16	El orientador buscó de muchas maneras llegar a algún acuerdo con la maestra para que no me reprobara, pero ella no se prestó. Alumna Informante	Mediador alumno-docente	Alumnos con problemáticas en la vida escolar	Tiene uno que estar más pendiente para que no reprueben, aunque no siempre es así. En ocasiones inquietos y todo, salen bien, no reprueban.
17	... el año pasado con el	Coactivo	Rebeldes	Esto hace que cada vez

	orientador... me sentí mejor, con su manera de trabajar, aunque con regaños y con un poco de presión, me gustó mucho			tengamos jóvenes verdaderamente difíciles... te mal contestan y aún así hay que tolerarlos y estar cerca de ellos...
18	La situación económica es difícil, la orientadora dice que buscando trabajo de medio tiempo puedo costearme los estudios. NL	Conocedor de la realidad social	Alumnos con economía vulnerable	No tienen dinero, en ocasiones les tenemos que completar para sus exámenes extraordinarios o vemos que les cuesta mucho comprar sus materiales escolares.
19	¡Qué hermosos ("Niño Dios")!, ¿puedo tocarlos?... ¡Qué buena es usted maestra, y qué bellos sus santos! Alumna informante	Religioso	Religiosos	¡Claro, nada más para que vean que no soy tan dura como parezco!... Se los voy a prestar tantito.
20	¡Eres grosera, hasta te pareces a la orientadora...! Alumna Informante	Impropio	Constructivos	Si ellos aprenden a reconocer ese amor (de Cristo), con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida de la que no lo es.

Tabla 2. Realidad interiorizada y abstracción de símbolos significativos interpretados desde el espacio escolar y en la relación cara a cara de adolescentes y orientadores.

La representación mutua o incorporación a la mente de los protagonistas de interpretaciones de la realidad elaborados en la relación cara a cara desde el contexto escolar y, en específico, desde la relación adolescente-orientador, detona o justifica comportamientos ligados a lo que se espera del otro, pero mucho más. Podemos notar que en el movimiento de la representación psicológica como reconstrucción de un momento especial de la experiencia interactiva a la abstracción concreta, se identifican algunos contenidos representacionales que están relacionados con la función del orientador y del alumno, definidos estructuralmente: lo que se espera de los protagonistas

desde los documentos normativos: Documento Rector de Orientación Educativa (GEM, 1995) y Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares Incorporadas de Educación Media Superior (GEM, 2002).

De la misma forma se pueden identificar conceptos especialmente ligados al lugar y a la persona en el aquí y ahora, que son aceptados como parte de una realidad situada dentro del proceso de enculturación (Díaz Barriga, 2006), pero, igualmente, se identifican imágenes o rasgos que si bien se encuentran en el espectro social, no tienen reconocimiento y son rechazadas por parte de los adolescentes (rol atípico, en términos de Coll y miras, 1990).

Con la identificación y abstracción concreta de rasgos o elementos que subyacen a formas de comportamiento de adolescentes y orientadores, pueden delimitarse las siguientes subcategorías y sus atributos definitorios:

Elementos relacionados con la función de los orientadores

La reconstrucción de los acontecimientos como fenómeno privado por parte de los estudiantes desde la interacción con los orientadores (extrema izquierda de la tabla 2), es disgregada mediante una abstracción específica promovida por las diferentes necesidades de acercarse a ellos (rasgo o imagen del orientador). Coincidentemente, dichos rasgos se incorporan a la figura descrita del orientador desde diferentes documentos normativos algunas veces con precisión y otras tácitamente, permitiendo la diferenciación de las prácticas que conducen los diferentes actores.

Elementos de la base normativa

Encontramos que el hecho de que en la representación del alumno el orientador sea: **motivador, perseverante, escucha activa, humano, comprensivo, disciplinador, profesional responsable, comprometido, informado, empático, mediador y conocedor de la realidad social**, es una forma de responder al compromiso que requiere su función definida por los documentos que señalan que el orientador deberá: *“Facilitar y estimular la participación creativa y el aprendizaje significativo, ya que el alumno debe ser*

*sujeto activo en la gestación de un conocimiento crítico ... , ser un profesional en actualización y formación continua... mostrar una actitud dispuesta (interés, preocupación, tolerancia)... solidario, preocupado por la importancia de la toma de decisiones acertadas” (GEM, 1995, pp. 6-17). Además, tal sentido de la orientación *deberá realizarse con el respeto* que la personalidad del alumno requiere (GEM, 2002, Artículo 130, inciso, III).*

Como ejemplo de este apartado se describe el rasgo **Escucha activa** que los alumnos expresan de la siguiente manera: “(En Orientación) *Nos enfocamos a metas hacia la formación profesional o proyectos de vida... (El orientador) se esmera, trata de ser amable, respetuoso, habla y te permite hablar*”, y el rasgo **empático**: “... *el orientador nos hacía sentir sus amigos*”, que están implícitos en el párrafo: “... **ser un profesional... que tiene que mostrar una actitud dispuesta mostrando interés, preocupación y tolerancia ante el complejo acontecer de los adolescentes**”.

Elementos de patrones sociales y culturales

La cualidad de la función orientadora se matiza de símbolos y se vuelve conocimiento integrado en el interior de las escuelas en el aquí y ahora, y en función de las actividades que se llevan a cabo en el contexto y la cultura en que se desarrolla y pone en práctica. Así, las significaciones: *afanados, restringidos, reconvenidos, conciliadores familiares, coactivos, religiosos e impropios*, son conceptos identificados con acciones que forman parte del proceso de enculturación como un conocimiento situado, y coexisten según las necesidades emergentes de la institución, estudiantes y biografías personales (Thompson, 1993; Ornelas Tarez, 2000; Díaz Barriga Arceo, 2006).

A través del actuar de los orientadores, el lugar y un momento preciso, los alumnos interpretan e interiorizan la experiencia durante la práctica cotidiana a través de: *el cómo, el cuándo y el por qué* de las acciones. Las limitaciones: “*tiene bastante con las firmas de boletas, problemas con los profesores...*”, los hechos que los identifican: “*¡qué hermosos (Niño Dios)! ¿Puedo tocarlos?*”; “*Cuando los alumnos no cumplen al que le llaman la atención es al orientador*”, o lo que aceptan: “... *con su manera de trabajar, aunque con regaños y con un poco de presión, me gustó mucho*”, dan lugar a apropiaciones desde el

contexto, hasta de lo altisonante que puede ofender a los otros, pero que permanece en el lugar: “*¡Eres grosera, hasta te pareces a la orientadora...!*”.

Estas significaciones o imágenes coexistentes forman un complejo social-cultural que se renueva de continuo, que aunque es rechazado por los mismos documentos normativos: “***Este proyecto alternativo de Orientación educativa, cancela definitiva y radicalmente el prototipo de orientador que realiza indistintamente funciones de prefectura, que transcribe boletas, que sustituye profesores ausentes...(porque) dejan la puerta abierta a la vulnerabilidad e indiscriminación del quehacer educativo fundamental a realizar... sin amargura alguna, trascendiendo la orientación simple basada en la experiencia y en el sentido común***” (GEM, 1995, pp. 9-10), está presente durante las rutinas de la cotidianidad escolar y es perfectamente identificado (y hasta reproducido) por los alumnos.

Elemento de patrón atípico o no aceptado

El hecho de que los orientadores sean reconocidos como personas que cumplen una función profesional en la que se esperan ciertas formas de comportamiento, aunque se puedan exhibir otros que terminan siendo aceptados por la comunidad escolar, lo que definitivamente agrede el ánimo de los adolescentes son las conductas englobadas en el rasgo *indiferente*: en éste, el orientador u orientadora en el pleno de sus funciones no acude ni se acerca a los adolescentes para conocer sus necesidades, o por lo menos para castigarlos, pues, consideremos que, aplicar los retardos es una forma de sanción que forma parte de sus responsabilidades enmarcadas en el Capítulo VI, artículo 164, inciso 1V del Reglamento Interior (GEM, 2002).

No obstante, los muchachos señalan: “... *ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos y eso sí que molesta*”. Esto es, un poco de regaño, presión o aplicación de sanción, es mejor y se reconoce como el cumplimiento de una función, en tanto que la indiferencia no tiene cabida entre los repertorios de la orientación.

Elementos relacionados con el papel de los bachilleres

La representación psicológica del orientador (extrema derecha de la Tabla 2), como el proceso de interiorización de los rasgos y abstracción específica (rasgo o imagen del alumno) que realiza desde el conjunto de mediadores simbólicos que utiliza el adolescente para comunicarse con él, y para responder de manera coherente a sus demandas, contiene una conjugación de caracteres que abarcan no sólo la función que tendrían que cumplir como alumnos, según los documentos normativos ya señalados, sino otros repertorios que los orientadores identifican como problemáticas sociales, estrictamente familiares o hasta producto de la organización del sistema educativo, pero que de todas maneras requieren de atención y seguimiento pues obstaculizan sobremanera su desarrollo escolar y personal.

Elementos de la capacidad personal

Estas concepciones: **En formación de competencias académicas y cognitivas, en formación de valores, seres sociales, inteligentes, analíticos, receptivos, observadores, con problemáticas escolares y constructivos**, concentran repertorios claramente establecidos o contemplados por los documentos normativos básicos, y los que tácitamente pueden interpretarse desde una lectura puntual: *“(Un) perfil de bachiller propuesto... (Con) una formación académica sólida, fundamentada en la construcción del conocimiento como condición necesaria para la adquisición del saber científico, técnico y humanístico, capacidad para entender y participar en la transformación de la realidad... (Que genere) una actitud crítica frente a una realidad adversa, con la finalidad de poderse desarrollar con libertad y autonomía”* (GEM, 2005, pp. 5, 15).

Pues de no ser así, poco o nada podrían hacer ni esperar, en la escuela o para la sociedad, los adultos educadores: cuerpo rector, docentes horas clase u orientadores, si los adolescentes no cubrieran ampliamente las expectativas contempladas en las representaciones de orientadores: *“Estamos pendientes de los alumnos, qué les pasa no sólo en lo escolar, sino en lo personal; cómo van, qué necesitan, el apoyo psicopedagógico”... “buscamos principalmente la formación de la disciplina... y en la educación”... “debe comprender que aquí y*

afuera se vive con normas y con valores”... “creo más importante ponerse de acuerdo en cómo trabajar con ellos pues son jóvenes inteligentes”.

Aunque con esas cualidades, los estudiantes también pueden alcanzar otras percepciones sobre las vicisitudes de los orientadores y el manejo de su autoridad: *“... (Los directivos disculpan) los alumnos notan eso y nuestra autoridad se ve disminuida”.*

Elementos relacionados a condiciones socioculturales

El pensamiento que elaboran los orientadores sobre sus alumnos como: **jóvenes valiosos, con problemáticas familiares, con problemáticas sociales, con maltrato a la subjetividad, reconvenidos, con maltrato físico, rebeldes y religiosos**, exigen de ellos formas especiales de apoyar u orientar a cada usuario que no están contemplados en los documentos normativos, pues aunque se menciona que: *“Será propósito fundamental de las escuelas fortalecer los valores en el alumnado”* (GEM, 2002, Capítulo 1, Artículo 8), es claro que los adolescentes son portadores de otros repertorios que no precisamente deben fortalecerse como el hecho de recibir una educación en el hogar basada en amenazas o maltrato, o el no intentar, como profesionales, encontrar las fortalezas emocionales y sociales de un adolescente involucrado en conductas de riesgo: robo, consumo de alcohol o drogas.

Además, dichas condiciones emergentes demandan tiempo y restan el mismo, al fortalecimiento de habilidades y competencias cognitivas en los demás estudiantes: *“... me gusta orientarlos en sus diferentes problemáticas... traen cosas muy fuertes desde sus casas, los maltratan, toman y hasta sospecho que algunos se droguen”*, y a esta problemática se agrega que: *“Algunos orientadores entienden que el amor es imponer, maltratar, incluso hay quien piensa que si no regaña no se dan las cosas”*, motivos que llegan a reconocer los orientadores como ejemplos del razonamiento obligado para aplicarse en sus acciones con los adolescentes, ante las diversas problemáticas que se les plantean durante la vida escolar.

No obstante, esta forma de pensar para actuar está sustentada por creencias que tienen que ver con patrones tradicionales o culturales como la presencia de una figura central familiar: *“... sí soy estricta (con los alumnos)*

pero con cuidado, y eso lo aprendí de mi papá que era militar y me educó con esos principios”, o una figura religiosa: “Si ellos aprenden a reconocer ese amor (de Cristo), con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida de la que no lo es”.

Elementos derivados de las condiciones estructurales

En este apartado se consideran las representaciones que se formulan a partir de la organización propia del sistema educativo, las prácticas en los niveles previos al bachillerato y las diferencias económicas. Lo que se reconoce es que algunos jóvenes requieren de mayor atención pues no están familiarizados con el servicio y no saben cómo actuar ante la figura del orientador, pues en ciclos anteriores no recibieron el servicio (**No familiarizados con el servicio**). O, el orientador, en ocasiones, tiene que rebasar los límites de su compromiso profesional en la preparatoria para dar atención a los jóvenes que conservan **deficiencias en sus habilidades de estudio** o problemáticas específicas en el aprendizaje que debieron ser superadas en momentos escolares previos: *“Hay muchachos que requieren mucho apoyo académico pues tienen problemas para aprender y uno ve la forma de proporcionárselos porque no están los tiempos escolares para ello”.*

Más aún, el acercamiento al análisis social desde la perspectiva de los alumnos: *“... la orientadora dice que buscando trabajo de medio tiempo...”*, se vincula con el económico cuando los orientadores refieren: *“... no tienen dinero, en ocasiones les tenemos que completar para sus exámenes extraordinarios o vemos que les cuesta mucho comprar sus materiales escolares”*, ante la realidad que muestran los alumnos sobre su **vulnerabilidad económica** (dificultad de los padres para proveer los materiales escolares por escasos o nulos ingresos económicos, y producto de una inadecuada política social, y económica nacional).

5.3 Hermenéutica analógica de la Orientación Educativa

La interpretación empírica de símbolos del lenguaje como la traducción de sistemas de pensamiento de los agentes, que se formulan bajo un contexto

específico, permitieron la identificación de diferentes determinantes sociales y culturales que participan en la práctica de la orientación educativa en la escuela preparatoria.

En la primera categoría sobre “Construcciones ideológicas” en donde se rescatan de manera genérica los sistemas simbólicos derivados de las prácticas sociales de los protagonistas en este nivel, se pudo alcanzar, a partir de sus “textos actuados”, una recuperación de la definición estructural del servicio desde los documentos rectores (apoyo escolar y, en la misma, un marco para la concienciación). Aquí, también, los actores y usuarios coinciden en sus discursos y reconstrucción sobre la realidad que se desvela, en la identificación de un listado de actividades que se realizan en Orientación Educativa, las dificultades presentes en la cotidianidad orientadora y, en una aproximación hacia la conciencia discursiva, la configuración de las condiciones contextuales ideales para esta función institucional.

En la comprensión de las “Representaciones psicológicas” desprendidas de las “Construcciones ideológicas” como el todo que engloba las interpretaciones que se realizan de la realidad, en tanto un sistema de ideas que se producen de manera especial durante la interacción adolescente-orientador, fue posible identificar las formaciones simbólicas y las abstracciones concretas que dan lugar a un cierto tipo de comportamiento durante el proceso de comunicación. De esta manera, el conjunto de acciones y reacciones que se observan tienen un soporte específico en el pensamiento de los protagonistas (sistemas de ideas que se forman a partir de la interacción adolescente-orientador, descritos en los extremos, izquierdo y derecho, de la Tabla 2), pero éste se construye durante la práctica cotidiana de la orientación.

Durante su permanencia en la escuela, los estudiantes y los orientadores tratan de cumplir con el rol que se les asigna desde los documentos normativos de la institución, no obstante las aproximaciones que se realizan de manera indistinta están condicionadas por diferentes motivaciones y según el contenido representacional logrado y dominante en la función del orientador. Por su parte, los orientadores responden a las necesidades de los adolescentes según la interpretación de los elementos simbólicos que se expresan durante la interacción, y desde sus propios referentes biográficos, más que fundamentos psicopedagógicos.

En el presente inciso, para la aplicación de la hermenéutica analógica a la función y práctica de la Orientación Educativa con el objeto de conocer su pertinencia o sus efectos sobre el desarrollo escolar de los adolescentes, se tomaron en cuenta sus representaciones psicológicas que identifican un sistema simbólico conformado como efecto de la acción de los orientadores. Específicamente, se consideraron las representaciones y las abstracciones concretas que se referían de manera directa a las acciones de los orientadores en respuesta a sus peticiones o necesidades. Aunque las mismas sólo hablan de un momento y una parte de la realidad que se vive (la de los estudiantes), condensan todo un bagaje cultural que se concentra en la preparatoria a través de ideas, acciones o experiencias significativas que conjugan determinantes externas y propias de la institución.

De esta manera, el seguimiento de la pertinencia o no de la Orientación Educativa, más allá de de la ingente cantidad de acciones y actividades que la describen o la justificación de los comportamientos que se observan durante la relación cara a cara, se logró a través del reconocimiento de los significados o predicativos proporcionales al analogado principal o unívoco (definición de Orientación Educativa), y su progresión hasta su total dilución en el extremo equívoco. Este movimiento de significación o de predicación que se coloca entre la univocidad o equivocidad, permite abrir el margen de las interpretaciones para acotar las que son válidas y están presentes en la condición que se estudia (Beuchot y Primero Rivas, 2003; Conde, 2006).

Esto es, en el tejido social de la preparatoria los adolescentes se apropian de la realidad, y en esa acción se incluyen las particularidades que diferencian a los orientadores de las demás figuras educadoras de la institución. No obstante, aunque para ellos la respuesta en general de los orientadores da respuesta a sus necesidades o lo que esperan de ellos, y hasta “nos hace sentir amigos”; voces en el interior de la institución y de observadores y estudiosos de lo social hacen escuchar que estos actores “no hacen nada”, y que la oficina de orientación funciona como “departamento de quejas y castigos” (p. e. Meneses, 2001).

De tal manera, la hermenéutica analógica en su idea de la analogía en la interpretación, se coloca intermedia entre la univocidad y la equivocidad en los textos que se estudian, que en este caso se trata de los testimonios de los

adolescentes sobre la práctica orientadora. El significado de la univocidad convoca un significado idéntico (ajuste absoluto de la práctica con la definición estructural) para todos sus designados, es decir, se predica en un sentido igual a todos sus posibles sujetos; a su vez, el significado de la equivocidad tiene un significado completamente diferente para todos sus designados. La hermenéutica analógica en la aplicación de la prudencia propia de la analogía, como un ejercicio diferenciador, promueve una interpretación mediada y medida, equilibrada y mesurada, proporcional y proporcionada, en donde lo importante es la delimitación de las proposiciones válidas para la práctica de la Orientación Educativa, en una interpretación bien situada (Conde 2006).

Como instrumento surgido de la filosofía, la hermenéutica analógica estructura los sentidos de un texto evitando el absolutismo que da la univocidad o identidad de significado y abre la posibilidad de conocer la equivocidad o diferencia de significado para admitir más de una interpretación de los elementos surgidos de la realidad como válida, pero no todas. Esto es, en la presente investigación, se buscó acotar un cierto número de interpretaciones como válidas durante la función y práctica orientadora.

Pero más que eso, lo que esencialmente se intentó con la sistematización categorial desde la herramienta de interpretación utilizada, fue darle sentido de manera prudente, al mundo, la vida y la historia que se construye en un momento específico durante la práctica de la orientación. De este modo, en este apartado, se interpretó de manera diferencial, equilibrada, relativa, cauta y básicamente realista, el significado y sentido de las acciones de los orientadores en la escuela preparatoria. Y esto se logró a través de una deliberación lógica analógica para la selección proporcional de los predicativos, tratando que el ejercicio permitiera comprender al ser y sus dinámicas, todas las posibilidades de acción de los orientadores que tuvieran efecto en el comportamiento de los adolescentes.

A partir de las especificaciones anteriores, el ejercicio hermenéutico analógico que se desarrolla en la Tabla 3, tuvo como punto de partida la presentación de la premisa que define la práctica de la Orientación Educativa en la preparatoria desde los documentos normativos (GEM, 1995; GEM, 2002), como fuente del predicativo unívoco desde donde inicia la gradación de los testimonios de los adolescentes, hasta el predicativo equívoco.

Premisa de Orientación Educativa: <i>Función escolar específica de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller, y en la cual se precisa al orientador como asesor importante en la elección vocacional y profesional del alumno; coyunturalmente, se pretende coadyuvar en la formación de un alumno que establezca juicios fundamentados de su ser y hacer en el marco de la realidad social. Significado unívoco o idéntico para todos los designados.</i>			
N. c.	Representación psicológica	Abstracción concreta	Interpretaciones válidas
1	Aplica dinámicas y charlas para desarrollar nuestras metas y relaciones sociales dentro del grupo y fuera de la escuela.	Profesional responsable	**
2	Siempre nos apoyaba... trataba de exponer posibles soluciones de las cuales nosotros teníamos que elegir cuál era la mejor.	Comprometido	*
3	Nos enfocamos a metas hacia la formación profesional o proyectos de vida... se esmera, trata de ser amable, respetuoso, habla y te permite hablar.	Escucha activa	*
4	Me ha ayudado con tareas y convencido de ser más responsable y constante.	Motivador	*
5	Crea confianza... está dispuesto a escucharte sin criticar en el momento que lo necesites; está pendiente de uno como persona.	Humano	*
6	Me agrada la disponibilidad para atenderte, aunque no lo hacen todos los orientadores. El orientador de primer grado me ayudó mucho, pues aunque soy tardadita para aprender... y rebelde, pude corregir algunas cosas.	Comprensivo	*
7	Como no tuve orientador en secundaria se me hace enfadoso con su: el pelo, el llegar temprano o las tareas.	Perseverante	*
8	La orientación que recibí en primer grado me pareció la mejor, ideal... el orientador nos hacía sentir sus amigos.	Empático	*
9	El orientador buscó de muchas maneras llegar a algún acuerdo con la maestra para que no me reprobara, pero ella no se prestó.	Mediador alumno-docente	*
10	En este semestre puedo observar que realmente el ser orientador es un gran trabajo... que... haga su trabajo con gusto, que sonría, que venga	Informado	*

	arreglada, bien vestida, que huelga bien, que se informa.		
11	La situación económica es difícil, la orientadora dice que buscando trabajo de medio tiempo puedo costearme los estudios.	Conocedor de la realidad social	*
12	La orientadora está pendiente de sus alumnos, el aprendizaje lo atienden poco. Están más inclinados a la disciplina, al reglamento, el uniforme, el cabello.	Disciplinador	*
13	He recibido apoyo familiar. El orientador habló con mi papá quien llegó a golpearme. Ahora disfruto de tranquilidad en casa.	Conciliador familiar	
14	El año pasado con el orientador... me sentí mejor, con su manera de trabajar, aunque con regaños y con un poco de presión, me gustó mucho	Coactivo	
15	Que haya un apoyo formal más que el pasar lista a cada rato... hay días como ahora que desde que llega "ha estado del tingo al tango", tratando de entregar los salones limpios, lavados... bancas reparadas... no me ha ayudado con el robo de mi monedero... AA	Afanado	
16	La orientadora se esmera... me ha ayudado mucho por ratos, porque los horarios de clase son corridos y el tiempo para orientación es mínimo.	Restringido	
17	Cuando los alumnos no cumplen al que le llaman la atención es al orientador.	Reconvenido	
18	¡Qué hermosos ("Niño Dios")!, ¿puedo tocarlos?... ¡Qué buena es usted maestra, y qué bellos sus santos!	Religioso	
19	¡Eres grosera, hasta te pareces a la orientadora...!	Impropio	
20	Pero ahora la orientadora ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos y eso sí que molesta.	Indiferente	
Prácticas situadas de Orientación Educativa: significado equívoco o completamente diferente para todos sus designados			

Tabla 3. Movimiento de la hermenéutica analógica y formación de interpretaciones válidas en Orientación educativa.

En la Tabla 3, podemos dar seguimiento a la ordenación de los predicativos acerca de la práctica del orientador como lo indican las voces de los alumnos, desde los muy ajustados al texto original (definición de orientación) hasta los de total diferencia. Este ejercicio muestra, iniciando en la parte superior, los conceptos más próximos a la función ideal de la función del orientador, hasta los más alejados de ella en la parte inferior, mismos conceptos que aglutino en los siguientes apartados.

Función ideal

Se ha señalado con doble asterisco (**) el concepto que tiene un significado idéntico, por considerar que la imagen de **profesional responsable** conjuga la capacidad de interpretar y aplicarse a las tareas que le requiere la definición de su función, desde la lectura puntual de sus documentos normativos.

Los otros conceptos que inciden, señalados con un asterisco (*): *comprometido, escucha activa, motivador, humano, comprensivo, perseverante, empático, mediador alumno-docente, informado y conocedor de la realidad social*, aunque no son idénticos en significado al analogado principal, sí son semejantes de manera proporcional o aproximada, que aunque pueden aplicarse a otra premisa, tienen un valor suficiente para darnos conocimiento objetivo de la razón que las origina y recrean patrones sociales positivos en los jóvenes: “(El orientador)... *nos hizo sentir sus amigos y esas son cosas que se agradecen y que puede uno llevarse como aprendizaje*”.

Función sociocultural

A partir del numeral 12 con el predicativo: *disciplinador*, inicia el distanciamiento de lo que fundamentalmente es el espectro que concuerda con la premisa orientadora, pues este concepto contiene una interpretación que no se ajusta con el perfil del orientador en la escuela, donde principalmente tendría que cumplir una función pedagógica o de coadyuvar al desarrollo de competencias para el cuestionamiento de la realidad, habilidades y valores para la vida. Se tienen, además, las imágenes: *conciliador familiar, coactivo, afanado, restringido, reconvenido, creyente, impropia* y, finalmente, *indiferente*

como rasgos existentes que se objetivan durante la práctica cotidiana en este contexto en especial y por personas que han interpretado una práctica desde sus propios referentes, y lo que permite o define la propia institución.

Es importante anotar, con esta estratificación, que casi todos los rasgos, a excepción de *indiferente*, están caracterizados por acciones que indican una atención, una cierta forma de interés o de acercamiento al estudiantado, que incluso, originan identificaciones o incorporación de patrones de comportamiento de los adultos al comportamiento de los jóvenes: “*¡Qué grosera!... te pareces a la orientadora*”. Hay que subrayar que los rasgos aproximados a este significado equívoco o totalmente diferente al analogado principal, están matizados por patrones sociales y culturales que emergen, tanto de las dinámicas humanas de los propios jóvenes como de las biografías de los orientadores: “*Ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos*”, o “*¡Qué bellos sus santos!... ¿puedo tocarlos?*”.

De este modo, con la sistematización categorial lograda a través del movimiento de lo unívoco a lo equívoco, de lo ajustado al texto (premisa orientadora) a lo completamente diferente, se logró la delimitación del rango de rasgos que se configuran para la práctica orientadora, pero más que eso, la importancia que reviste dicha práctica de apoyo para los adolescentes no sólo para el desarrollo académico, en el que influyen tantos factores como se encontró en la interpretación de las construcciones ideológicas, sino en el aspecto personal o psicológico que trae al interior de la escuela todo un complejo cultural y social.

Simbolismo y urdimbre psicosocial en orientación

-¿Puedo hablar con usted?

-Claro que sí, adelante

-Tengo necesidad de retirarme temprano, ¿me dejará salir?

-Sí, es posible, hazme un escrito explicándome el motivo...

-Me da pena, es un asunto familiar delicado...

-Bueno, si no puedes platicarme veremos como ayudarte a salir...⁸⁵

Las relaciones cara a cara, adolescente-orientador, que se establecen por medio del servicio de Orientación Educativa, permiten la confluencia de una gran cantidad de elementos de diversas parcelas de la realidad. En esta condición, es importante subrayar que tal realidad está actuada por seres humanos que por antonomasia han estructurado su propia racionalidad conforme un complejo simbólico denominado cultura. Los agentes, históricamente, han diseñado, elaborado, creado y puesto en marcha los artefactos de supervivencia en los diferentes espacios de asentamiento para su relación y comunicación entre ellos y con los elementos de la naturaleza, y esta intención se ha conservado a través de diferentes épocas: palabras, indumentaria, instrumentos, gestos y ademanes, su acentuación o dilución siempre tiene propósitos y significados.

Con el paso del tiempo y el desarrollo cultural, se instauran y quedan en el sedimento y memoria pública las herramientas y sus funciones, instituciones sociales con las cuales las personas habrán de interrelacionarse en un determinado espacio geográfico y con un determinado grupo humano. En la condición social que se construye por principios y reglas, en la cual los agentes obligadamente tiene que demostrar la capacidad de interpretar con todas y sus diversas connotaciones cognitivas recursos subjetivos como: operaciones de interrelación (conjunción, inclusión, implicación) y separación (diferenciación,

⁸⁵ Fragmento de la observación realizada de la práctica de la Orientadora Educativa Delia D., el 23 de agosto de 2006.

oposición, selección, exclusión), los individuos han instaurado una serie de simbolismos orales y motores que les funcionan como lenguaje, una suerte de código que les permite comunicarse, entenderse, ponerse de acuerdo y continuar evolucionando en su contexto y condición natural.

De aquí que, en esta intención de aproximación e interpretación de la narrativa y acciones de los estudiantes en el marco holístico propio de la etnografía, y en la vía del interaccionismo simbólico, se recupera la propuesta de Morín⁸⁶ en cuanto al sentido filosófico de la Biología como lógica y razón del ser vivo, pues el hombre se relaciona con su medio circundante, lo organiza y lo incorpora en sus representaciones como hemos podido constatar en este estudio a través de los aprendizajes, emociones, acontecimientos y alegrías de los protagonistas (E. Morin, 1994).

Por ello se resalta que, haciendo aportaciones a las ideas de Castoriadis, en cuanto a que las danzas africanas son significaciones sociales: "*cela n'est pas racial: c'est social. On dit d'habitude cultural: cela veut dire social*" (Castoriadis, 2005, p.66)⁸⁷; el comportamiento del hombre es sustancialmente mucho más que eso. El hombre construye su mente, que expresa al menos en parte a través de su comportamiento observable, con todos los elementos de su circunscripción, de su circunstancia y de las connotaciones diversas en el momento de la comprensión e interiorización de la realidad, como un hecho que implica la interpretación de todos los símbolos posibles expresados por los otros. Estas reflexiones permiten regresar a Castoriadis para agregar: no es concebible pensar en los esquimales bailando en taparrabos con las bajas temperaturas propias del polo norte, ni la historia de cualquier mexicano sin el águila posada sobre un nopal devorando una serpiente que, aunque son construcciones sociales, no son posibles sin las condiciones de la naturaleza.

Es verdad que quienes designan los simbolismos, creando los objetos de valor en su contexto, son los hombres, pero donde no hay cenotes, no están los mayas, con lo que se quiere decir que, si bien los hombres crean los símbolos significativos para su trascendencia, lo hacen con la incorporación del medio ambiente que los rodea y sus hábitos se recrean en esta condición y

⁸⁶ Edgar Morin: "La noción de sujeto" y "Epistemología de la complejidad". En D. Fried Schnitman (coord.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Argentina.: Paidós, 1994, pp. 67-85 y 421-426, respectivamente.

⁸⁷ Une société à la dérive. Entretiens et débats 1974-1997. Éditions du Seuil, Paris, 2005, p.66.

según sus posibilidades de acción. De tal modo que, en la interacción que el orientador y el adolescente establecen en la preparatoria sede, cada uno de ellos pone en juego elementos culturales (y su representación simbólica) adquiridos desde sus diversos entornos familiares y comunidad inmediata, que se combinan con la interpretación natural y estructural actual para dar lugar a una práctica bien delimitada.

Por tanto, el orientador habiendo ganado cierta experiencia a través de sus actividades de cada día y a través de los años, trata de comunicarse con los jóvenes de sus grupos asesorados con la información que sus componentes normativos y/o herramientas orgánicas le indican, pero no abandona su herencia cultural, sus tradiciones, sus costumbres ni tampoco los elementos de su personalidad. Esa definición psicosocial que lo hace único.

De esta manera, los alumnos tienen oportunidad de descifrar el lenguaje de los orientadores, no sólo por lo que dicen, sino por todo lo que actúan hasta en sus menores detalles, signos apenas perceptibles de una forma de ser o de pensar pero que pueden ser definitorios de una manera de actuar ante ellos: *“Conmigo ha hablado, y sí me gusta que lo haga, sobre todo, que trata de ser amable y tolerante. Mi orientador a veces te explica sobre tus dudas en las materias. Trata de ayudarte en la comprensión de los temas. No es el experto, pero se esfuerza y eso se agradece”*.

Apreciaciones que rebasan los límites institucionales de este lugar, por lo que es comprensible que pocos alumnos lleguen a la institución con un desconocimiento total de ella, aún no siendo su plantel de primera opción – debemos recordar el polémico examen de colocación-, al ingresar, un gran número de ellos ya tiene información no sólo de la escuela en cuanto a su posición geográfica, sino de las instalaciones, los maestros, sus espacios de recreación y... de los orientadores y su forma de ser. Aquellos profesionales a quienes corresponde encarnar la disciplina, el orden, el aprovechamiento, pero también el lado humano de la escuela. Con dicha información, los usuarios se involucran en una relación en la que a pesar de algunas diferencias en la interpretación del acontecer escolar, tendrán que admitir a voluntad el transcurso de tres años más de escolaridad y de su vida.

Los protagonistas de la cotidianidad escolar al iniciar cada ciclo, desde el examen de colocación, escudriñan en las características de los otros, en

aquello que encuentran de manera natural en el acontecer próximo, piensan sobre los acontecimientos, diversifican sus ideas sobre aquello que viven cada día y reafirman o cambian sus definiciones acerca de los demás en el devenir institucional. De la misma forma, conviven, se comunican, realizan acercamientos y se identifican asumiendo patrones de expresión social como una forma de reconocer su importancia en la condición que viven. Más aún, que les servirán para dar continuidad a sus relaciones humanas en otros espacios en donde, por supuesto, conllevarán restos de su filiación preparatoria a través de las representaciones psicológicas instauradas.

6.1 Interpretación simbólica y relaciones interpersonales

En lo referente a las relaciones sociales, por lo menos como lo hallamos en este estudio en el seno de una institución, a partir del primer encuentro que se realiza entre las personas, y a veces antes, los seres humanos se forman ideas y estudian los acontecimientos y las condiciones que prevalecen en dicha oportunidad para: *“enfrentar a su manera y según sus posibilidades, una particular y colectiva búsqueda de construcción del entorno y de los medios necesarios para poderlo ordenar, dominar, gestionar y reproducir a través de la simbolización que hace de la realidad el reflejo del mundo concebido y ordenado en el pensamiento”* (Ornelas Tavarez (2005, p. 12).

Esta cualidad intelectual del hombre en tanto una construcción social como la concibe Vygotsky (en Wertsch, 1995), quien subraya la importancia de las oportunidades de desarrollo cultural para la transformación de los procesos mentales elementales en procesos superiores, es la que consiente que la población estudiada al situarse en la geografía escolar intente o se esfuerce por identificar y entender las condiciones imperantes para acceder al conocimiento que se le ofrece. Y el conocimiento no se refiere únicamente a los elementos de la ciencia contenidos en la base académica, sino a los caracteres personales de los individuos que median dicha información, porque en la condición escolar, un sinnúmero de formas de interpretar y expresar la realidad se colocan en el panorama social y tanto adultos como adolescentes se ven en la oportunidad y necesidad de movilizar sus funciones cognitivas para poder dar respuesta a las demandas que la escuela plantea.

De tal modo, en la preparatoria y en la particularidad de la orientación los protagonistas se observan unos a los otros, se estudian e identifican entre ellos rasgos que definen las distintas maneras de aproximarse para entablar el diálogo o las negociaciones que permiten las definiciones estructurales (derivadas de los documentos normativos), y las que se logran en la interacción social: *“conozco bien a los maestros y orientadores por lo que me decía mi hermana y lo que he podido observar... con quienes hay que trabajar más y con quienes se puede flojear un poco, hasta en sus formas de ser, cuidarse de los enojones y acercarse a los que dan confianza y echar un poco de relajo”*.

Los protagonistas de la vida escolar tienen que desentrañar entre el tejido de símbolos que acompañan el proceso escolar lo que es sustantivo para el desarrollo académico armónico y más, pues en la mediación humana es posible encontrar otros caracteres que no facilitan una interiorización ideal de la figura del orientador durante las actividades educativas: *“Cuando los alumnos no cumplen al que le llaman la atención (desde la Dirección Escolar) es al orientador”, y “hay días como ahora que desde que llega ha estado del tingo al tango, tratando de entregar los salones limpios, lavados... (Aunque) no me ha ayudado con el robo de mi monedero”*.

Durante el proceso de interrelación, los adolescentes buscan entender la información que se propone como importante para continuar con el proceso de preparación para la vida (académica o laboral), y los orientadores tratan de conocer las fortalezas y debilidades de los jóvenes para el aprendizaje y su desarrollo escolar. No obstante, durante dicho proceso se pone en movimiento un complejo de significados interpretados e interiorizados a través de la historia personal del alumno y el que se construye en la escuela, y que se fusionan durante la convivencia diaria: *“Me doy cuenta perfectamente de lo que sucede. No le echo ganas, flojeo, soy rebelde, no cumplo y a veces he llegado con aliento alcohólico. Y usted me escucha. Sé que en otras condiciones ya me hubieran corrido, pero usted trata de comprender. Me apoya, sabe escuchar, comprende, no acusa. Sé que lo pongo en conflicto con las autoridades que hasta le han llamado la atención por permitirme seguir en la escuela”*.

Unos y otros ordenan la realidad que viven conforme su propia experiencia, permitiendo de tal modo la identificación de conceptos que los acercan o los separan, pero que están presentes en el espacio y condición del servicio de

orientación: *“(Con el orientador) Nos enfocamos a metas hacia la formación profesional o proyectos de vida... se esmera, trata de ser amable, respetuoso, habla y te permite hablar”*, aunque ahí mismo en otra figura, se observe lo contrario: *“Pero ahora la orientadora ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos, y eso sí que molesta”*.

La interpretación de las necesidades y particularidades de los alumnos como la aplicación de una conciencia práctica, demandan cotidianamente de los orientadores una veintena de acciones puntuales que no permite vacilaciones aunque la misma tenga como condicionantes su propia esencia cultural, y lo que admite la normatividad o poder escolar: *“Si ellos aprenden a reconocer ese amor (de Cristo), con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida de la que no lo es”... pero: “Algunas veces que he aplicado la normatividad tal y como nos indican los documentos normativos, los muchachos o los papás hablan con los directivos y son perdonados... los alumnos notan eso y nuestra autoridad se ve disminuida”*.

Esta colectiva búsqueda de comprensión de los símbolos de la realidad que proyectan los adolescentes y los orientadores en la preparatoria, que incorpora los hechos con sus objetos y circunstancias: *“vi la escuela grande, con muchos espacios, jardines, árboles, y con lo que mi hermana me decía de las muchas cosas que tenía esta escuela, pues la pedí”*, que a su vez permite la oportunidad de *“aquellos que intentan pasar desapercibidos de los orientadores, gracias a la oportunidad de los espesos arrayanes”*; da lugar a la formación de experiencias significativas, que quedan en la memoria y son recursivas en el pensamiento de los sujetos. En la repetición de actividades que se realizan de manera semejante cada día o en su reconstrucción socializada, se logra el registro reflexivo de la acción vivida. No obstante, este conocimiento en muchas de las ocasiones se realiza bajo un esquema de conciencia estrictamente práctico o descriptivo sobre los eventos de los cuales se tienen conocimientos tácitos, ya que la organización de la experiencia se realiza con recuperaciones de acciones muy próximas al objeto que las provoca o con justificaciones basadas en creencias en la dirección de biografías personales.

El hecho de que, en ocasiones, la representación psicológica concrete una imagen fundada en razonamientos (mediadores simbólicos, en términos de

Vygotsky), significa que los protagonistas son capaces del registro reflexivo y discursivo de los acontecimientos, y declarar con explicaciones fundadas la formación de su percepción sobre su interlocutor: *“En este semestre y con la nueva orientadora puedo observar que realmente el ser orientador es un gran trabajo, eso no se duda, pero ahora, en este semestre, es mejor... Creo que uno como persona y como alumno necesita de una persona capaz, responsable y, sobre todo, de confianza... que se preocupe por el desarrollo y crecimiento tanto grupal, como el de cada uno de los alumnos en lo individual... que haga su trabajo con gusto, que sonría, que venga arreglada, bien vestida, que huelga bien, que se informa”*.

Aunque esta conciencia que se reconoce como discursiva según Giddens (1995), pueda encubrir comportamientos que no corresponden a la premisa orientadora: *“... entre nosotros los orientadores... tratamos de sobrellevar las cosas... Y todo esto es porque la dirección no sabe tomar decisiones y no toma acuerdos de consenso, tiende a imponer o se deja llevar por personalidades fuertes o más bien de pelea... te hablo de gente que levanta la voz, y entonces el director cede. Finalmente cada uno de nosotros hace lo que cree mejor, algunos seguimos lo que pide la dirección y otros lo que creen conveniente”*.

Lo que confirman las acciones y las interiorizaciones es que, efectivamente, interpretados los símbolos presentes durante la interacción, los protagonistas de la realidad escolar instauran procesos de rutina en las relaciones humanas con sus formas y posibilidades de hacer, mediante los cuales se reproducen las actividades pedagógicas y las sociales y apareciendo, además, los mecanismos psicológicos que generan confianza y seguridad ontológica durante las actividades diarias en la escuela: *“El año pasado con el orientador... me sentí mejor, con su manera de trabajar, aunque con regaños y con un poco de presión, me gustó mucho”, y “Ante todo lo que viven (los adolescentes) en sus casas, yo trato de no castigar del todo, sí soy estricta pero con cuidado, y eso lo aprendí de mi papá que era militar y me educó con esos principios.*

Para el establecimiento de la comunicación que corresponde a las relaciones humanas, y a la formación de rutinas en la cotidianidad de la institución, los protagonistas del vínculo orientador: adolescente-orientador, utilizan los recursos sociales y psicológicos con que cuentan como herramientas previas

para el desarrollo armonioso de cada ciclo escolar. Y, a similitud del análisis sobre representaciones mutuas entre alumnos y docentes realizado por Coll y Miras (1990), en este estudio encontramos que los preparatorianos en el espacio escolar, de entrada, observan, interpretan, comprenden y utilizan toda la información que reciben en el lugar para responder a las demandas de la propia institución que tiene como mediadores a los orientadores a quienes: *“se necesita conocer(los)... observar(los)... para dar de alguna forma lo que esperan de ti”*.

Estas observaciones de cada día puede ser rebasadas cuando los alumnos han ganado noticias de fuentes allegadas o que egresaron de la misma escuela (*“conozco bien a los maestros y orientadores por lo que me decía mi hermana”*), aunque la experiencia de cada día y el transcurso del tiempo pueden generar cambios en la representación: *“En este semestre puedo observar que realmente el ser orientador es un gran trabajo”*, o mejor aún: *“todo esto no es fácil, no lo entiendes de entrada, sólo ves exigencia para entrar a clases, llegar temprano... el hecho de que los orientadores anden por todas partes significa que están pendientes de nosotros”*, reflexiones que indican que la memoria se mueve y el aprendizaje está presente en la interpretación e interiorización de símbolos, pero no exclusivamente de lo académico.

Adultos y adolescentes tienen, con el transcurso de los días, la oportunidad de cambiar las ideas formadas o que se forman durante las actividades habituales de orientación. En la convivencia diaria ellos pueden mejorar o cambiar la representación interiorizada, y en ocasiones existe la oportunidad de acceder a una conciencia discursiva que discurre sobre las razones de su concreción que, en suma, contienen la base biográfica personal y los elementos que se identifican en la relación situada: la responsabilidad, la motivación y el conocimiento de la realidad social como imprescindibles en la población que se investigó (ver tabla 2 y tabla 3).

Lo que se encontró también en esta investigación, que difiere del análisis reportado por Coll y Miras, es que los adolescentes están interesados, no sólo en los aspectos de claridad, pertinencia de las explicaciones y dominio de contenidos en orientación sino, primordialmente, en la importancia de un clima afectivo para el eficiente desempeño de esta práctica: *“Esta forma de acercarse o de ser, crea confianza... el que estén dispuestos a escucharte sin criticar en*

el momento que lo necesites". Necesidades que los orientadores de este estudio identifican y ante los cuales corresponden: *"Hay que hablarles con calma, si se quiere con un poco de afecto"*, o *"Me esfuerzo por comprender a mis alumnos... es necesario escucharlos, hacerlos sentirse bien"*.

Esta idea se sintetiza a través de la identificación de conceptos relacionados con este punto, en las narrativas contempladas dentro de un ejercicio discursivo, y concentrados en el apartado: "Espacio y condición de la función orientadora". Tales conceptos son: confianza, comprensión, aceptación, empatía, amabilidad, tolerancia, prudencia, escucha activa, conciliador y calidez, y cuya aplicación tendrían lugar durante un servicio prestado de manera constante por profesionales informados, y que se confirman casi en su totalidad en las representaciones psicológicas de la Tabla 2.

Pero además, en la reconstrucción ideológica y representación psicológica de la realidad por parte de los adolescentes, se encuentran recuperadas las imágenes de otros agentes que se aproximan o delimitan el significado equívoco de la práctica orientadora: *"... ojalá algún día los profesores fueran menos regañones y más comprensivos... También veo orientadores mal encarados así como directivos"*, y al igual: *"... hay algunos orientadores que se la pasan regañando y por cualquier cosa quieren castigar"*. Ya que si bien se presenta la oportunidad de un acercamiento para la expresión de una necesidad, el ejercicio comparativo de la realidad permite el reconocimiento de lo que se espera de una imagen interiorizada. Pues, finalmente, la reproducción de las relaciones sociales dependen en parte de la existencia de valores y creencias compartidas y aceptadas de manera colectiva por los seres sociales, y que consecuentemente los enlazan al orden establecido.

Y esta realidad es confirmada por los adultos cuando sostienen de ellos mismos: *"... entre nosotros los orientadores, tratamos de sobrellevar las cosas"*, pues *"Algunos orientadores entienden que el amor es imponer, maltratar, incluso hay quien piensa que si no regaña no se dan las cosas"*. De modo que, con las características coactivas de los adultos, entre docentes, orientadores y directivos "preocupados" por formar a los adolescentes, se desarrolla una práctica escolar, social y relacional, con una población que, en número considerable, lleva a cuevas un gran sentimiento de vulnerabilidad en cuanto a sus habilidades académicas, en la base emocional y en la posibilidad

económica que los obliga a ser más dependientes, inseguros y con un dejo de desaliento: *“soy tardadita para aprender, he sufrido humillaciones por eso... hasta de mi familia que decía: no puede, es tonta”,* o: *“estoy aquí por cuestiones económicas, vivo cerca, gasto poco, y a ver si continúo estudiando... soy el único de la familia con mayor grado de escolaridad”,* y también: *“... la escuela pide cosas, libros, pagos de salidas, y, a veces, los papás, bueno mi papá, porque mi mamá no trabaja, no tiene y ahí es donde comienzan los problemas”.*

6.2 Asunción del rol o desesperanzas construidas

En esta reconstrucción etnográfica de un momento de la vida de los protagonistas de la Orientación Educativa en el seno de una institución, en condiciones apenas sobresalientes para la atención de los alumnos, que ha ido creciendo y fortaleciéndose al paso de los años con aportaciones económicas de la comunidad y usuarios: *“... la verdad es que pagamos una inscripción y una aportación a la sociedad de padres. ¿Qué se hace con ese dinero?”*, se encontró una población de estudiantes compuesta por adolescentes inteligentes entre los que se identifican aquellos con deficientes habilidades para el aprendizaje, problemas emocionales y carencias económicas que son factores que se conjugan con elementos institucionales y estructurales, para dar forma a una práctica profesional que ante la mirada pública da la impresión de ser conducida sin una suerte de soporte teórico, organizativo y sin el efecto esperado en los adolescentes

Específicamente, los orientadores inscritos en su rol o función escolar se ven inmersos en un cúmulo de símbolos, en términos de Thompson (1993), que tienen que interpretar para conducirse cautamente en un ejercicio vertebrador de la vida escolar. En el contexto, ellos se enfrentan con un sinnúmero de conductas de los adolescentes que llegan a caracterizar como determinadas socioculturalmente por: la escasa participación de padres en los proyectos académicos de sus hijos, dificultades para el aprendizaje, la rebeldía natural de los adolescentes, familias disfuncionales, problemáticas económicas y de salud social. Esto, entre una variedad de testimonios: *“... mis papás trabajan y no pueden venir a estar atendiendo mis problemas escolares”, “Mis papás saben*

que me cuesta trabajo... que necesito estudiar mucho para aprender”, “... y luego soy rebelde, muy rebelde desde mi casa”, “Mi papá constantemente llegaba borracho... llegó a golpearme... el orientador habló con mi papá”, “la situación es difícil, mi papá es albañil y a veces tiene trabajo y a veces no”, y de igual forma: “... en verdad me drogo poco y ya lo voy a dejar”.

Las determinantes identificadas en los alumnos se conjugan con las que surgen de las bases organizativas (estructurales) del sistema educativo como son, por ejemplo: el hecho de que existan aún escuelas del nivel medio que no cuentan con el servicio de Orientación Educativa, que la escuela y el turno no fueran los solicitados por el alumno, que el tiempo para la atención de grupo e individualizada fuera insuficiente, y que las bases normativas escolares extraídas del Reglamento Interior se fundamenten principalmente en la obediencia de reglas, y no en la planeación de diversas estrategias para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje.

Pero eso no es todo si consideramos que las normas y reglas institucionales son interpretadas y aplicadas por seres humanos adultos con experiencias diversas y diversificadas a través de su experiencia, según la manera de interpretar la vida y, por ende, su práctica profesional. De modo que la preparatoria es un lugar en donde, desde los jóvenes, puede escucharse y observarse: “... no a todos nos gusta que nos estén regañando”, “la maestra me sacó... de la clase”, y así mismo: “A veces, por situaciones ajenas a ti, se te hace tarde y el subdirector... ya no te deja pasar... Y digo del sub, pero hasta ahí está bien, porque no es el único que hace eso”.

Eventos ante los cuales se reconoce la presencia del orientador: “... normalmente su trato neutraliza lo negativo de ser de los maestros”, aunque los mismos alumnos entienden que: “La escuela marca una disciplina y... si no se cumple... al que le llaman la atención es al orientador”, y “Sé que lo pongo en conflicto con las autoridades que hasta le han llamado la atención por permitirme seguir en la escuela. Para las autoridades, el director y subdirector, lo importante es cumplir con la normatividad”. Pero el mismo cuerpo rector abona a la contradicción cuando, según los orientadores y lo que se escucha: “... algunas veces que he aplicado la normatividad tal y como nos indican los documentos normativos, los muchachos o los papás hablan con los directivos y son perdonados... los alumnos notan eso y nuestra autoridad se ve

disminuida”, y desde el propio subdirector que reproduce: “*¡Y luego dicen que los orientadores no hacen nada!*”.

Contradicción que se convierte en tensión entre los diferentes profesionales de la orientación cuando al interpretar los simbolismos del contexto, ellos actúan también según su postura aprendida en la vida: “*existen compañeros o compañeras orientadoras que creen, todavía, que el regaño sea la base de la formación de los alumnos. No estoy de acuerdo y por eso tengo problemas*”, pues el sustento general de tal reflexión se debe a ideas ancladas en sus propias creencias: “*... trato de no castigar del todo, sí soy estricta pero con cuidado, y eso lo aprendí de mi papá que era militar y me educó con esos principios*”, e igualmente: “*Me esfuerzo por comprender a mis alumnos... si ellos aprenden a reconocer el amor de Cristo, con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida*”.

El hecho de que los orientadores simbolicen reglas de comportamiento dentro de la institución que en conclusión podrían no ser cumplidas, que dichas reglas los alejan de una parte importante de su rol definido desde su Documento Rector: “*... coadyuvar en la formación de un alumno que establezca juicios fundamentados de su ser*”, y para la cual no existe la organización pertinente: “*los horarios de clase son corridos y el tiempo para orientación es mínimo*”, que la norma escolar se interprete muy subjetivamente, que sus actividades sean valoradas principalmente por aspectos burocrático-administrativos, y que aparezca en el ambiente escolar la descalificación y subestimación de su función, tiene como consecuencia la formación de un sentimiento de desaliento más que de libre albedrío al expresar: “*... finalmente cada uno de nosotros hace lo que cree mejor, algunos seguimos lo que pide la dirección y otros lo que creen conveniente. Ese no es el problema, sino la manera en que se toman las decisiones sin llegar a acuerdos generales a partir de las aportaciones de todos los compañeros, o por lo menos razonados*”.

En esta aplicación de significados ellos buscan ordenar sus ideas y sus acciones en la cotidianidad escolar, vivir sus rutinas con un dejo de desesperanza más que de confianza profesional, de desaliento que se construye por una forma incongruente e irregular de valorar esfuerzos que responden únicamente a la variedad de necesidades y demandas de la misma comunidad, los adolescentes y sus tribulaciones: “*... a veces se te hace tarde y*

él no entiende (un directivo); a veces he preferido regresarme a mi casa que llegar a la escuela por la incomprensión”... “Sé que a veces no cumplo y no llego temprano o ni vengo, pero mi mamá trabaja casi todo el día y yo cuido a mi hermanita, y los fines de semana trabajo para costearme la escuela”.

Desde esta cosmovisión y en el marco de la preparatoria, los orientadores conducen un servicio que se eslabona con la dirección escolar a través del cumplimiento de una parte administrativa (historial académico, boletas y formatos de concentrado de evaluaciones), y con los docentes para intentar formar al alumno en un marco de competencias genéricas en el que se contemple el respeto a las normas para la marcha armónica de la institución, pero que, al mismo tiempo, reconozca las oportunidades para la creación y la crítica. No obstante, la realidad no es única, porque los jóvenes son portadores de memorias didácticas y concepciones de vida que se expresan de diversas formas pues, ¿cómo modificar el comportamiento de un alumno que siempre llega tarde si quien va a dejarlo a la escuela es la propia madre?, ya que como señaló la orientadora participante: “(Los padres) *mienten, muchas veces notamos que mienten para disculpar a los hijos*”. Y eso, cuando acuden a interesarse en sus adolescentes porque lo común es que: “... *se espera poco de ellos, no vienen a preguntar cómo van sus hijos... los maltratan delante de nosotros*”, y “*a un buen número de ellos todavía les pegan*”.

Claro que en esta línea compleja de ideas, la escuela aporta sustento importante pues, como se señala en la tabla 3 del ejercicio hermenéutico analógico, en el ambiente escolar es posible identificar en diferentes momentos, un sentido de imposición o de limitaciones que surgen a partir de la práctica orientadora y que se encuentran en los discursos de los jóvenes a través de las abstracciones: *coactivo, afanado, reconvenido y restringido*.

Sin embargo, esa tarea que rescata, por igual, características como el proceder *humanamente* y ser *perseverante*, o *conciliador familiar*, *coactivo*, *afanado*, *restringido*, *reconvenido*, *creyente e impropia*, estos últimos distribuidos hacia la gama de significados equívocos de la Tabla 3, son representaciones del mundo que acercan a los jóvenes a los orientadores y los ubican en un mismo plano cultural y emocional según Bourdieu (2008), pues sus capitales heredados o armas sociales que dirigen las reconstrucciones que

se realizan en este espacio, y son los elementos para la toma de posición en las luchas para conservarlo o para transformarlo según como se interiorice.

El espacio escolar, como espacio social al mismo tiempo, es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes pueden tener sobre ella. En su abstracción simbólica de lo social, los protagonistas de la orientación interpretan los valores importantes desde cada grupo y desde cada documento vigente para ajustar su interacción adolescente-orientador, y las necesidades emergentes. Ambos conjuntos, adolescentes y orientadores, reconocen que tienen que aceptar en el espacio escolar condiciones que de alguna manera hay que vivir, aunque no se esté convencido. Se agrega a este sentimiento el hecho de que muchas actividades discretas con los adolescentes dan la impresión de ser acciones sin dirección, objetivo o intención ante los ojos de las mismas autoridades o compañeros docentes que hacen surgir significados erróneos. Pero, dichas ideas, a veces, son reafirmadas por el proceder de figuras orientadoras que se colocan en el extremo equivocista: "... (La orientadora) *ni siquiera baja a ponernos nuestros retardos ni quiere atendernos y eso sí que molesta*", pues los jóvenes aunque sea con regaños esperan ser atendidos.

Entonces, orientadores y adolescentes viven un proceso de identificación en donde ambos reconocen que tal vez, de alguna manera, no puedan acceder a los objetivos planteados en su rol definido por la institución debido a sus propias circunstancias, o a las que plantea la institución desde la interpretación situada del Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias y que interpretan a su manera los diferentes adultos que quieren educar. En este sentido, los adolescentes afirman: "... *estoy aquí por cuestiones económicas, vivo cerca, gasto poco, y a ver si continúo estudiando. En todo caso, hasta ahora, soy el único de la familia que tiene mayor grado de escolaridad*". Aunque la permanencia de los orientadores en este espacio-tiempo histórico tampoco sea del todo halagüeña al interpretar lo siguiente: "... *muchas veces se llega a disculpar al alumno por algún directivo... y nosotros quedamos mal, como figuras de relleno*."

En la práctica, en la interpretación del mundo escolar, en las posibilidades de hacer y hasta de lo que se puede alcanzar a lograr, adolescentes y orientadores viven la realidad con un sentimiento de velada desesperanza que

dificulta obtener a profundidad los objetivos esperados por el sistema educador, y organizado a través de sus diversos documentos rectores.

Sin embargo, igual encontramos hacia la parte superior de la Tabla 3, del numeral 11 hasta el 1 en el extremo univocista, las acciones pertinentes en el servicio de orientación que van más allá de la normatividad estructurada y a veces permisiva y ambigua acciones que, más que buscar o acercarse a la rutina instaurada y engañosa, intentan respetar y recrear el acontecer de los adolescentes con diversas alternativas a pesar de las mismas reglas que se les aplican. Con estas acciones cercanas a la premisa orientadora como la concepción de una práctica ideal, y en especial a los jóvenes como seres valiosos que construyen su mente de manera continua y con los elementos sociales que se les proveen, los orientadores cumplen, más que por el salario que perciben, por el convencimiento de la importancia de respetar los compromisos adquiridos con la sociedad y por permanecer en un lugar que ellos mismo han elegido para desarrollar su actividad profesional.

6.3 Orientación Educativa como una cultura en la cultura

En tales condiciones, con una práctica profesional que se define formalmente de una manera, pero que en la práctica no existen las condiciones para su operación: “... una *función escolar específica de apoyo directo al desarrollo de competencias, habilidades y valores del bachiller... se pretende coadyuvar en la formación de un alumno que establezca juicios fundamentados de su ser y hacer en el marco de la realidad social*”, se abren las posibilidades para un amplio margen de opiniones, sustentadas o no, engañosas a partir de las propias actividades emergentes de los orientadores, entre las que se escuchan: “*son sobreprotectores*”, “*apapachan a los alumnos*”, o “*¡y luego dicen que los orientadores no hacen nada!*”

Precisamente aquí, en la dinámica escolar y durante el fluir del conjunto de actividades educativas y en colaboración con docentes y directivos, se desarrolla la vida institucional con una práctica docente horas-clase, y el servicio de orientación en su interior. Práctica profesional, ésta, que da cabida a una variedad de opiniones y sentimientos interpretados en las representaciones psicológicas de los protagonistas (Tabla 2), donde dicha

reconstrucción de la realidad de la vida escolar muestra que los orientadores se acercan a los estudiantes (y éstos a ellos), en un esfuerzo por cumplir con los objetivos propuestos por el sistema normativo escolar de Educación Media Superior: buscar el máximo aprovechamiento del educando, dar seguimiento al cumplimiento del Reglamento escolar, apoyo en la aplicación de exámenes y realizar el control de calificaciones mediante documentos internos, o boletas bimestrales que se entregarán oportunamente a los padres de familia.

Espectro en donde suele suceder que las tres últimas tareas son las mejor reconocidas del trabajo de los orientadores, y las necesidades y problemáticas de los alumnos que son detectadas al intentar el logro del máximo aprovechamiento y promover los “juicios fundamentados de su ser y hacer” son desplazadas al espacio de la formación de sobreentendidos o significaciones equivocadas, en donde participan no sólo los docentes, sino incluso los propios directivos. Los profesionales de la orientación, de esta manera, entre las dificultades que les representa poder organizar acciones conjuntas con los docentes en beneficio de los adolescentes, aplicar la normatividad escolar en espera de ser rectificadas por el cuerpo rector (Director Escolar, Subdirector Escolar y Secretaria Escolar), y apremiados por las necesidades estudiantiles conducen su práctica cotidiana basada en acciones emergentes y paliativas, justificando su acontecer en su propia biografía personal o arbitrio cultural.

Así es que, en la conjugación de historias personales que acontece durante las relaciones sociales se construye un espacio para la formación de significaciones y seguidores que, a futuro, formarán los cuadros de práctica adulta social y hasta profesional que se reconocen en diferentes voces: “(Con el orientador) *nos enfocamos a metas hacia la formación profesional o proyectos de vida... se esmera, trata de ser amable, respetuoso, habla y te permite hablar*”, aunque también están los que piden: *¡Qué hermosos! ¿Puedo tocar... sus santos?* Imágenes estereotipadas y patrones repetitivos se comparten entre los protagonistas en un mecanismo de socialización y formación de identidades que dan lugar a un momento especial dentro de la preparatoria, y la constitución de un conjunto de formas simbólicas que entrarán en el terreno de la interpretación que se lleva a cabo a partir del movimiento de la función orientadora, y en torno a ella.

De modo que Orientación Educativa, funcionando como el espacio psicosocial y cultural con profesionales que tienen que mantener una estrecha comunicación con los adolescentes de los grupos asignados, conocer sus habilidades para el aprendizaje que al mismo tiempo los pone en el terreno del acercamiento a sus necesidades y problemáticas, para alcanzar objetivos y metas institucionales, se encuentra de pronto conformando un grupo que en apariencia no responde a las demandas de docentes en cuanto a trabajo colaborativo en pro de los alumnos, al menos no como ellos esperarían, ni a las expectativas de las demandas administrativas-normativas en tanto que los niveles de aprovechamiento siguen siendo bajos.

Como un momento diferente dentro de la dinámica escolar, la relación adolescente-orientador delimita un marco de acciones donde los protagonistas construyen sus propios elementos simbólicos de comunicación. Adolescentes y adultos ponen en el plano comunicativo sus referentes simbólicos, y la interpretación permite el surgimiento de significaciones que se corresponden: necesidades de los adolescentes y la atención de ellas por los orientadores. Aunque tanto las necesidades y su correspondiente atención como fenómenos sociales subjetivos, son producto de derivaciones sociohistóricas de la conformación antropológica del ser humano pues, según Primero Rivas (1999), estas apropiaciones han creado la oportunidad de operar en la objetividad natural y social, que también es característica de las instituciones educativas.

Como resultante, operar en el marco de una realidad que se conoce a medias pues acercarse a la vida emocional de los adolescentes, que es un tema que se discute discrecionalmente, define un marco cultural para la constitución significativa de la Orientación Educativa, y de la contextualización social de sus formas simbólicas de acción que sirven a los protagonistas para comprenderse a sí mismos y a los demás, como lo señalara Thompson (1990).

Así, bajo este espectro de representación, los orientadores pasan a formar parte de un conjunto al que no pocas veces se les llega a denominar con cierto desaire: "son apapachadores", aunque: "*ellos apoyan mucho el trabajo de los maestros cuando no llegan o se van a juntas, firmando sus tareas*". De tal manera que con el fluir de la vida en el horario escolar, se entreteje una dinámica particular entre los jóvenes y sus orientadores creando una forma especial de relación que va más allá del simple espacio para aplicar sanciones,

o la observación del seguimiento de la normatividad. De esta relación los jóvenes obtienen información y un sentimiento de seguridad que los fortalece y motiva para enfrentar no sólo las vicisitudes institucionales, sino las de la vida misma: “... normalmente su trato neutraliza lo negativo de ser de los maestros de asignatura”, y “... yo creo que seguiré... sí seguiré. La orientadora dice que buscando trabajo de medio tiempo puedo costearme los estudios”.

Como sea, este instante social, otro si se quiere dentro del concierto de expresiones dentro de la práctica escolar, es definición de un grupo de profesionales que, como se identifica en el rango de predicativos de la Tabla 3, busca ser: *profesional responsable, comprometido, escucha activa, motivador, humano, comprensivo, perseverante, empático, mediador, informado, conocedor de la realidad social*. Pero, al igual: *disciplinador, conciliador familiar, coactivo, afanado, restringido, reconvenido, creyente, impropia e indiferente*, como muestra de las posibilidades de acción de adultos que buscan aplicarse en la atención de las necesidades y emergencias de adolescentes en un momento de la realidad, en un espacio y en un momento definido, con la creación de significados para la vida y desde su propia vida.

En el contexto escolar, la cultura personal organiza la experiencia, y la responsabilidad de los adultos consiste en interpretar el sentido de la educación que se quiere instaurar. En esta dirección, los orientadores pueden rebasar el sentido reproductor de la educación como la señalan Berger y Luckman (2006), quienes subrayan que la misma transmite un cuerpo de conocimientos de receta, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas para mantener una cierta forma de orden social que pasa por alto el deseo de los alumnos de estar o no en una determinada institución, las diferencias de desarrollo intelectual de los adolescentes, sus diversas comunidades de origen, sus escuelas de procedencia o las diferencias económicas como posibles situaciones que condicionan su desenvolvimiento como estudiantes es la escuela preparatoria.

O desde otro punto, construir los espacios estratégicos para la fundación de una práctica que se aplique a: “... la formación de un alumno que busque participar en la gestación de un conocimiento crítico e independiente, que le permita valorar o establecer juicios fundamentados de su ser y hacer, en el marco de la realidad social contemporánea... tratando de reivindicar la

categoría de ser autónomo y libre contra el sujeto insumo” (GEM, 1995, pp. 4-16), aunque la organización escolar carezca de los espacios para promover la creatividad y el desarrollo intelectual de los estudiantes pues: “... la orientadora... me ha ayudado mucho, por ratos porque los horarios de clase son corridos y el tiempo para orientación es mínimo”.

Porque es un hecho que el hombre se apropia de la realidad mediante la interpretación de los símbolos instaurados socialmente, y a través de un desarrollo histórico producto de su propia capacidad creativa, que conjuga pensamiento y acción, tal como se muestra en el ejercicio hermenéutico analógico de la Tabla 3. En este espacio, también simbólico de la realidad, fue posible localizar aquellos predicativos que los orientadores actúan, y tendrían que adoptar de facto, para dar consistencia o transformar una práctica profesional llamada a dar sustento contundente a la formación de los jóvenes *“en la gestación de un conocimiento crítico e independiente”.*

Conclusiones sobre una realidad situada

El desarrollo histórico humano permitió la intelectualización de las funciones psicológicas a través de estímulos creados culturalmente, y que se comparten durante la interacción social en pequeños grupos o en diádas. Vygotsky⁸⁸

Habiendo realizado un recorrido global y puntual sobre la aparición o nacimiento de la Orientación Educativa como un servicio profesional para el apoyo o ayuda a los adolescentes y post adolescentes en su vida escolar, y para las elecciones futuras, encontramos que el hito es el producto de movimientos sociales y económicos producidos por inconformidades de los ciudadanos. En este camino, la *Declaración de los Primeros Derechos del Hombre* por la Asamblea Nacional Constituyente francesa en 1789 refuerza la idea de este estudio acerca de que el hombre de manera histórica ha buscado, en su condición y circunstancia, realizar las apropiaciones acordes a sus necesidades de conformación antropológica, recreando de continuo sus recursos subjetivos para actuar en consonancia con los objetos de la realidad.

Y señalo este registro del pasado del hombre como proceso histórico, en tanto existe certidumbre de su evolución en evidencias y hechos concretos: representaciones físicas y otros símbolos que se observan en edificios, estelas y manuscritos que señalan la dirección del desarrollo; aunque toda esta instrumentación responde a un pensamiento o una psique que define de manera insondable, un flujo y sedimentación continua de signos, formas y redes de interpretación y comprensión de la realidad que no obedecen a una lógica única, aunque surjan de un mismo momento en el tiempo o grupo social.

Esta es, propiamente, la idea esencial en la que coinciden teóricos sociales y psicológicos como J. B. Thompson (1993), Anthony Giddens (1995), Ornelas Tavarez, (2000, 2005), George Kelly (2001) y el mismo Vygotsky (en Das, 1995), entre otras aportaciones, sin pasar por alto a filósofos de la talla de Agnes Heller (1998) y Primero Rivas (1999), quienes acentúan la importancia de la vida cotidiana como punto de partida del conocer científico.

⁸⁸ Vygotsky, en Wertsch, J. V.: "Vygotsky y la formación social de la mente", Paidós, España, 1995, pp. 42-44.

En esta condición, cada persona, cada hombre actúa en la medida de su poder de hacer y esto es posible en todos los casos; es decir, todos los seres humanos pueden actuar y cada uno lo hace según su posibilidad creativa, su particular forma de entender y de responder a los valores entendidos dentro de su cotidianidad. Con esta idea genérica, se instauran en las sociedades los imaginarios o significaciones que resuelven las interpretaciones diversas a que dan lugar las subjetividades construidas en los diferentes momentos y grupos sociales. Porque el hecho es que, aún considerando la radiación interminable de variantes lógicas y de derivación del conocimiento, existe un punto en el que los individuos dentro de un grupo consideran la necesidad de coincidir en sus acciones, por el bien del grupo mismo.

Esta experiencia ya razonada nos permite confirmar que los individuos aún perteneciendo a un mismo grupo humano no se desarrollan ni ganan control de su medio ambiente de la misma manera ni en el mismo momento en un espacio de la realidad, sino que la ordenan y se apropian de ella de acuerdo a sus propios referentes sociales y culturales propios de su cotidianidad, recreando con ello, a su vez, la diversidad cultural y sus propias representaciones del mundo que no siempre son armoniosas.

En este sentido, entendemos que los cambios y descubrimientos que se presentan en el seno de una sociedad, obligan a la misma sociedad (mediante una instancia reconocida como Estado) a reestructurar o reorganizar sus estamentos ciudadanos y de comunicación: identificación y aceptación de nuevas aportaciones humanas, novedosos símbolos de comunicación u otros artefactos de producción e información. Esto porque, la construcción de la mente que permite los procesos relacionales significa una apropiación continua de la realidad (interpretación, comprensión e interiorización de los fenómenos sociales en un contexto) que permite manejar armónicamente las objetivaciones del género, de los otros y de cada uno de ellos (de los hombres y sus acciones), principio que reivindica el quehacer orientador en tanto distingue y puede cualificar el acontecer de cada uno de los adolescentes bajo su responsabilidad; una acción que, al mismo tiempo, lo convierte en objeto de valoración ante la mirada pública, entre ellas, y de manera central, la de los adolescentes.

Esta urdimbre relacional creada por el hombre mismo, rescata el principio de la formación del otro a partir de lo social, de lo que sucede aquí y ahora, y es la única forma de recuperar la creatividad de los estudiantes y el aprovechamiento de los variados recursos de la vida cotidiana en la escuela desde su acontecer humano, psicológico, emocional, político, económico y hasta simbólico, en el sentido de las construcciones emergentes ligadas a objetos de la naturaleza y del medio. La experiencia que se vive permite una forma de elaboración de creencias propias, imágenes o interiorizaciones sensitivas: *“... yo pedí esta escuela en mi examen de ubicación... vi la escuela grande, con muchos espacios, jardines, árboles... No a todos mis compañeros les sucedió lo mismo... me ha ido muy bien, conozco bien a los maestros y orientadores por lo que me decía mi hermana y lo que he podido observar, con quienes hay que trabajar más y con quienes se puede flojear un poco, hasta en sus formas de ser, cuidarse de los enojones y acercarse a los que dan confianza y echar un poco de relajo”*.

El hombre como tal, traduce y reproduce una serie de normas instauradas en su marco o institución social a través de lo cual es considerado un elemento identificado con su comunidad o grupo familiar. La escuela, como un momento más en la vida del hombre, como instancia educativa y socializadora, busca formar un estudiante que responda a las necesidades que se han planteado como importantes aunque a veces rebase las motivaciones o posibilidades del sujeto de la cotidianidad, como indican los hallazgos de este estudio, pues el adolescente, si bien acepta algunas condiciones y sobrelleva otras, alcanza a percibir situaciones que no alcanza a resolver pero que, no obstante, se encuentran en esta circunstancia: *“Pues sí, eso es lo que he vivido en esta preparatoria con el apoyo de orientadores, tratar de aprovechar la oportunidad, llevarnos sus consejos y pensar en una carrera. Pero yo sé, de todos modos, que estoy aquí por cuestiones económicas, vivo cerca, gasto poco, y a ver si continúo estudiando”*.

En el núcleo de este estudio, los bachilleres y orientadores han permitido observar sus acciones, escuchar su voz, entender sus mensajes y comprender los significados elaborados y expresados en sus expectativas y representaciones identificadas a través de sus testimonios, y la observación de su interacción en la escuela. Pero mucho más, ya que la preparatoria es un

lugar donde los jóvenes tienen la oportunidad de enriquecer sus procesos de pensamiento, de desarrollar sus capacidades para el aprendizaje, y de convertirse en individuos que cuestionan la realidad a través de la interpretación de los caracteres simbólicos presentes en el comportamiento de los adultos y de los otros adolescentes: *“... nos ponen a lijar bancas, a pintarlas... hacer la limpieza de las aulas... pagamos una inscripción y una aportación a la sociedad de padres. ¿Qué se hace con ese dinero?”, “... los otros... Son los que ponen a veces de malas al orientador, no cumplen con tareas ni llegan temprano y le crean muchos problemas al orientador. La escuela marca una disciplina y ellos no cumplen y al que le llaman la atención es al orientador... “.* Por ello, el esfuerzo en esta investigación ha sido no sólo la descripción y el análisis, como encuentro de significados, de las representaciones, las ideas y las prácticas que se establecieron entre actores y usuarios, sino el por qué de ciertas reconstrucciones de la realidad en la raíz de las ideas de los sujetos, el cómo se conforma una mente que conjuga lo social y lo psicológico a través del proceso de traducción de la vida y el actuar ante ella, durante el conjunto de actividades orientadoras que permite la reproducción de sentidos de vida, y a veces su transformación.

a. La preparatoria como experiencia ideológica

Ciertamente el hombre es un ser social y trasciende en esa condición. Pero al reconstruir la realidad para ordenar su experiencia, incorpora y conserva en su acontecer la otredad, y todos los elementos naturales y materiales que lo rodean. En el desarrollo de este estudio, hemos indicado algunos ejemplos precisos. Lo que se prefigura en la preparatoria a través de objetivaciones físicas y expresiones lingüísticas variadas, es un sujeto histórico que lleva miles de años ganando artefactos y habilidades de comunicación y relación para merecer llamarse hombre, y en este lugar las ideas que recuperan la realidad son indicadores de esas apropiaciones, de esos aprendizajes:

- El alumno al orientador: *“... para qué me apura (a llegar a la clase), ese maestro siempre llega tarde”.*

- La orientadora acerca de los alumnos: *“... los jóvenes y las señoritas traen cosas muy fuertes desde sus casas, los maltratan, toman y hasta sospecho que algunos se droguen y esto lo he venido observando desde hace años”*.
- El orientador acerca de los alumnos: *“... si ellos aprenden a reconocer ese amor (de Cristo), con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida de la que no lo es”*.
- El alumno acerca del orientador: *“... cuando los alumnos no obedecen... al que le llaman la atención es al orientador, yo he visto que el subdirector... le dice: mira, en tu grupo pasa lo siguiente, o mira, ahí va un alumno tuyo que siempre llega tarde”*.
- El alumno acerca de la escuela: *“... vi la escuela grande, con muchos espacios, jardines, árboles, y con lo que mi hermana me decía de las muchas cosas que tenía esta escuela, pues la pedí”*.
- El orientador sobre la conducción de su práctica: *“Alguna vez que he aplicado la normatividad como lo indican los documentos... los directivos perdonan... nuestra autoridad se ve disminuida”*.

Entonces, los estudiantes reelaboran en la realidad de la escuela concepciones, usos y costumbres que imitan o aprenden de los adultos revitalizando un hábito que da cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes: los docentes y los alumnos, o específicamente, los orientadores y los adolescentes. En la experiencia específica con los adultos, los alumnos logran diferenciar las acciones de los orientadores: *“... normalmente su trato neutraliza lo negativo de ser de los maestros de asignatura”*, de modo que reconocen que son “amigables”, “escuchan”, “atienden” y “regañan poco”. Al igual son “mediadores”, “conciliadores” y “humanos”, pero en los conceptos se reproducen figuras como el de la compañera que *señaló: “siempre quise ser orientadora”*, con lo que se da cuenta de la continuidad de la experiencia y cotidianidad escolar.

La escuela preparatoria como espacio social, y como instancia de una estructura de Estado, en el que se congregan cientos de personalidades, define la organización de prácticas y producción de formas de ordenar la realidad

global. Esta situación permite la conformación de lenguajes diversos, diferenciaciones, pero también, signos distintivos: *“yo quise estar en esta escuela... grande, con muchos espacios, jardines, árboles... muchos no... y están a disgusto”, “me llevo lo mejor”, y “aquí... los orientadores trataron siempre de entenderme”*.

En el núcleo de este estudio, la etnografía nos ha permitido acercarnos al mundo que delimitan adolescentes y orientadores en la escuela preparatoria, un mundo en tiempo y lugar definidos en el que ellos viven una cotidianidad particular desde donde fue posible observar, interpretar, reconocer y comprender los ejercicios propios desde esta plástica social a través de la recuperación de la objetivación escolar, y del orden que establecen para hacer llevadera su experiencia. La flexibilidad del comportamiento que se instaura, el significado de las apropiaciones que se realizan ha quedado evidenciado en el operar de actores y usuarios que se involucran en un proceso de socialización a partir del cual se reproducen o transforman formas de ser, se imitan o se rechazan roles, se continua estudiando o no, como la posibilidad de expresar al mundo que aquí existen seres humanos cambiando su forma de pensar y traducir la realidad, pero que sus acciones sobre ella se encuentran limitadas por diversas determinantes sobre las cuales poco se puede hacer.

Y lo que hay en el pensamiento como costumbres, creencias, tradiciones, análisis, síntesis, reflexión o práctica transformada son verdades para el sujeto con las que transita en la acción social. Porque finalmente la forma de ver la vida y su sentido, hacia dónde conduce, se construye desde una condición social y, a veces, desde la edad más temprana, a partir de la misma forma subjetiva en que los otros objetivan el mundo. En la escuela preparatoria el mundo se reproduce, y la acción orientadora es la afluencia de la conciencia de los personajes que se han instaurado ahí, desde diversos momentos y espacios culturales. Progresiones que van desde una forma de ser ante un objeto y las variantes necesarias para serlo ante otros y, en este caso, hablamos de la relación entre seres humanos que buscan un fin aunque sus significaciones y símbolos culturales se objetiven de manera diferente.

b. Relaciones humanas y representación psicológica

En la relación estrecha que se establece en el servicio de orientación, entre orientador y adolescentes, se presenta la oportunidad de conocerse y compartir de manera más próxima las representaciones privadas construidas de acuerdo a un referente biográfico. Los adolescentes pueden expresar en este espacio y momento histórico, elementos de su memoria social o interioridad que explican su comportamiento abierto, y los adultos procurar un acercamiento que les brinde la seguridad de ser escuchados, apreciados y que presente aspectos diferentes de la realidad que viven: “... *soy rebelde, muy rebelde desde mi casa, con mi familia y por el trato que luego me dan que es a base de regaños aquí en la preparatoria, sin embargo, los orientadores trataron siempre de entenderme, y debo decir que todos han sido muy buenos*”.

No obstante, esta escucha activa, interesada y comprometida permite la emergencia de significados sociales que vienen del pasado personal de los adultos, más que del acercamiento a teorías psicológicas, pedagógicas o sociales que explican la necesidad de cambiar el significado de las prácticas escolares: “... *soy estricta pero con cuidado, y eso lo aprendí de mi papá que era militar y me educó con esos principios*”. Y es que este principio de reconocimiento mutuo que preside las relaciones interpersonales permite dirigir el comportamiento del otro en la dirección de las expectativas asociadas a dicha representación: los orientadores deben apoyar y acompañar la vida escolar de los estudiantes, pero dicho proceso se realiza con el filtro del espectro cultural y las experiencias sociales de los protagonistas.

A partir de la relación establecida de persona a persona, a partir de la experiencia que les permite sentirse identificadas, una por la confianza depositada en alguien que sabe, y la otra por una creencia o pensamiento espontáneo que le ha funcionado en su acontecer social y pedagógico, expresan e interiorizan conceptos que forman parte de un campo simbólico sociohistórico, más que de un saber científico.

De esa manera, los protagonistas del vínculo orientador asemejan sus conceptos interiorizados en diferentes momentos de la experiencia social en la escuela, basados en la reproducción de roles sin cuestionar los sentidos que conllevan los significados que se recuperan: “... *el año pasado con el orientador... me sentí mejor, con su manera de trabajar, aunque con regaños y con un poco de presión, me gustó mucho*”. Porque el orientador ha aprendido

en sus años de observación que los jóvenes traen cosas fuertes o son diferentes en cada ciclo escolar y se prepara para acompañarlos, pero aunque sabe que son inteligentes también reconoce que tienen muchas limitaciones de diferente tipo que deberá sobrellevar, ante la imposibilidad de actuar frontalmente ante tales situaciones. Esto porque su labor se encuentra, en gran parte, determinada por el contexto, las directivas estructuradas y los conflictos situados que plantea la cultura que se estructura en el espacio de la escuela.

Las representaciones mutuas identificadas en este estudio permitieron acceder a los conceptos que abstraen los protagonistas en su relación cara a cara. Por un lado, la necesidad de los adultos, apoyados en sus creencias, de formar con normas y reglas, que sirvan a los jóvenes en su tránsito por la vida, en las cuales se localiza un contrasentido: la formación de fuertes competencias intelectuales delineadas por la presión simbólica de la educación objetivada en la imposición de articulados que limitan la creatividad y el cuestionamiento; y por otro, el complejo cognitivo del adolescente que requiere de la presión, el regaño o la amenaza para cumplir con sus obligaciones.

El complejo identificado representa una práctica más cercana a la reproducción cultural que a la transformación social que requieren, no sólo las relaciones humanas que se evidencian en este espacio específico: “... *entre nosotros los orientadores... tratamos de sobrellevar las cosas*”, sino de la de otros grupos dentro del mismo espacio, y con el mismo compromiso formador, para cambiar representaciones que afectan los objetivos de la educación.

Este acercamiento intimista a una práctica cuestionada, ha permitido reconocer las razones de su falta de reconocimiento, pues es una labor que se constituye más humana que administrativa, pero que, sin embargo, tiene que aplicar esta última entrando en el interjuego de ser y no ser que los adolescentes bien identifican, reforzando la imagen pública de los “apapachadores” o “los que no hacen nada”. Los orientadores no hacen más que responder a la urgencia de escuchar, de comprender situaciones que ubican en el terreno de la vulnerabilidad académica a jóvenes provenientes, en su mayoría, de hogares con escasos ingresos económicos, hogares disfuncionales o con padres que maltratan. A estas características, además de las estructurales, se agregan las acciones del aquí y ahora de docentes y

orientadores fundadas en sentidos coactivos que refuerzan la idea de estudiantes flojos, pasando por alto todas las determinantes conjugadas.

En esta circunstancia, encontramos que lo que sucede en la escuela, el aula o en el momento orientación-adolescente es realidad inmediata, pero lo mismo acusan un cimiente del pasado, del ayer y de una intencionalidad que tiende hacia el futuro, pues es necesario enfatizar que la cotidianidad, no sólo de la escolar, es realización inmediata de la historia y el lugar de la reproducción y transformación social para la vida que continúa.

Aquí mismo, en el breve mapa de una escuela, se abren las oportunidades y los espacios oportunos que permiten a los presentes escapar del absolutismo estructural-administrativo, el orden y la norma unificadora para expresar y expresarse mediante múltiples significados y diversos sentidos que, no obstante, no les permite caer en el vacío pues los adolescentes, en su gran mayoría, terminan su formación preparatoria y los orientadores ven rescatada su esencia, a pesar de la disparidad de opiniones que se forman alrededor de ellos y la diversidad de actividades a desempeñar.

Aquí en la preparatoria, alejados de la imagen del alumno ideal, el que estudia, el que llega temprano o el que cumple, los orientadores tienen como objetivo conocer a todos los alumnos de sus grupos asignados, acercarse a ellos, conocer sus aspiraciones, sus motivaciones, pues aceptan la importancia de llevar a buen término la experiencia de su nivel escolar. Y los años en el servicio o las demandas inmediatas y urgentes de los adolescentes los obligan a entrar en una dinámica donde lo más importante es escuchar y orientar, dependiendo de las circunstancias de los adolescentes. Aunque la debilidad se encuentra en que la concepción que él tiene de la vida o su sistema de constructos personales, es la que aplica o demanda del rol de los alumnos: *“... el haber sentido el amor de Cristo en mí, me ha permitido transmitirlo a los demás, si ellos aprenden a reconocer ese amor, con el tiempo aprenderán a reconocer una línea positiva de vida”*.

c. Orientación Educativa: práctica compleja y trascendente

La práctica de la Orientación Educativa en el Bachillerato General en el Estado de México, obedece a la necesidad de coadyuvar en los objetivos de la

educación para formar estudiantes mejor preparados, y más seguros de sus decisiones en el movimiento formativo intelectual o profesional. Sin embargo, debido a las condiciones situadas de su ejercicio y por las características de extracción de los estudiantes, se encuentra en el espacio de cuestionamientos serios realizados por estudiosos del área.

A pesar de ello, la práctica se mantiene, continúa en medio de una variada red de actividades en donde rescata toda vez que puede, su función medular: escuchar y apoyar en el descubrimiento de nuevas alternativas ante las vicisitudes de los adolescentes. Y es que, con los testimonios presentados, es correcto determinar que los alumnos son portadores de una carga social y cultural que limita seriamente el logro de los objetivos institucionales. A esta situación personal, se agregan otras determinantes situadas en la preparatoria y en la estructura educativa que explican las dificultades que viven los adolescentes y también los orientadores durante la práctica orientadora.

Inmersos en una dinámica en la que se ponen en marcha interpretaciones que resultan de un marco personal, subjetivo y estructural, en el que es más que necesario imponer una normatividad que permita el armonioso acontecer escolar, actores y usuarios de la orientación abren un abanico de acciones que se inscriben en el panorama de la institución, en donde los orientadores son la encarnación de la norma... que puede no cumplirse.

Los orientadores, no obstante, se acercan a los estudiantes, tratan de entenderlos, de motivarlos, de comprenderlos, y, a veces, de sancionarlos, pero no a cuenta propia, sino en seguimiento de una normatividad reguladora que impone límites fácticos, incluso a ellos mismos, que los pone en la disyuntiva de: *“Finalmente cada uno de nosotros hace lo que cree mejor, algunos seguimos lo que pide la dirección y otros lo que creen conveniente”*.

El adolescente, lo mismo, interioriza la realidad, observa, tiene limitaciones para aprender mucho de lo que la escuela le ofrece, pero aprende: *“... con la primera impresión no es posible hacerse la idea de cómo será el orientador o la orientadora... se necesita conocerlos... observarlos... con el trato diario, aprendes a comunicarte con ellos para dar de alguna forma lo que esperan de tí”*, porque el orientador es: *comprometido, motivador, perseverante, conocedor de la realidad que vivimos*. El estudiante en esta realidad realiza apropiaciones que le permiten operar adecuadamente en el mundo de la objetividad escolar y

reconoce las acciones que los orientadores llevan a cabo para acercarse a ellos, y no sólo físicamente, sino sensiblemente, afectivamente, lo que condujo a identificar el rango de predicativos que se forman en los extremos unívoco y equívoco del ejercicio hermenéutico analógico, ejercicio mediante el cual se validó la importancia de la práctica orientadora en la preparatoria.

Este espacio escolar como concreción de un momento de la realidad, que facilitó la formación de la gama de acciones de los orientadores, consintió la deliberación y búsqueda del acontecer orientador que queda en la memoria de los adolescentes, para reproducirse o para rechazarse: el profesional que responde responsablemente a su función que se delimita por necesidades sociales, o aquel que no atiende y causa encono.

Este último y único designado presente en toda la gama de predicativos en el marco de acciones orientadoras, representa el extremo de patrones socioculturales existentes en una práctica pública que se aleja del virtuosismo propio de una función centrada en el acompañamiento del alumno. En el ejercicio interpretativo encontré que, aunque pueda predominar la diferencia con respecto al analogado principal, las acciones en su generalidad reciben la atribución hacia la univocidad demostrando que la práctica orientadora cumple y cumple bien, en un contexto donde permean alternativas de acción que no siempre son para el crecimiento del hombre, ya que responden a patrones culturales en contradicción en donde el rumor y la descalificación se conjugan con el sentido de una práctica educativa que busca un adiestramiento, y el significado unívoco e ideal de liberar desarrollos cognitivos, sensibles, intelectuales y de crítica de la realidad.

d. Orientación Educativa: una experiencia de vida

En el cuerpo de este estudio he expuesto el camino histórico de la instauración de las prácticas que definen Orientación Educativa el día de hoy, en una escuela como objetivación social. El significado, el sentido y los motivos de dicha función han quedado evidenciados en los diversos testimonios de los participantes, mismos que permiten afirmar que dicha práctica cumple con las expectativas sociales en un marco institucional, en tanto el acompañamiento profesional de jóvenes en su desarrollo escolar y/o la construcción de sus

proyectos de vida, mismos que se elaboran según las posibilidades económicas familiares o sus apropiaciones culturales.

También, en capítulos e incisos pertinentes, he recuperado la manera, la oportunidad y las distancias en el tiempo en que los adolescentes van realizando apropiaciones de la realidad cotidiana y la estructural, para resolver sus intereses y necesidades a partir de la condición escolarizada en la cual los orientadores son figuras centrales.

En este proceso que precisa de un profesional versado en el arte de las relaciones humanas, en la escucha activa, la comprensión, la motivación o la empatía para el acompañamiento y la facilitación del tránsito de los adolescentes por la escuela, es importante realizar dicha función en el marco de una conciencia discursiva que permita identificar las razones y motivaciones de las acciones que se organizan, no para soslayar las necesidades de cambio social por la comodidad personal, sino para crear condiciones estratégicas de transformación de la práctica que responda, de manera más aproximada, a la definición ideal o unívoca de Orientación Educativa, que no es más que la representación de las necesidades reales del país que requiere ciudadanos creativos y críticos de la realidad, no sólo social sino mundial.

El paso del adolescente por la escuela preparatoria representa la oportunidad de desarrollar su mente, reelaborar sus funciones cognitivas para enriquecerse de símbolos mediadores de la realidad, pues cada uno de ellos como sujeto cognoscente interpreta la realidad dependiendo de los valores ya instaurados en su cotidianidad familiar o grupal inmediata. Aún más, cada estudiante durante la observación del comportamiento de los adultos, compara y se apropia de aquello que considera importante, y que le permitirá operar o actuar en armonía y coherentemente en un mundo escolar gobernado por los adultos y que comparte con otros adolescentes.

Desde aquí mismo, encontramos que los jóvenes ponen en marcha un marco de interpretación y organización del mundo, reelaborando sus creencias en la repetición de las acciones de los otros. Así, en la cotidianidad que convierten en experiencia recursiva, encuentran y se forman ideas de lo otro incorporando en sus representaciones mentales no sólo los símbolos con que describen los demás su representación del mundo, sino también los objetos naturales o artificiales presentes en el momento de la experiencia situada.

Esto es, el aquí y ahora da lugar a una toma de decisiones fundada en las propiedades humanas que se observan y escuchan, y también de las ambientales como los medios de relación y las posibilidades materiales que existen, con lo cual se enriquece la idea constructivista del aprendizaje. O sea: si bien la mente se construye socialmente, lo hace con la incorporación de elementos naturales y materiales presentes durante dicha experiencia y en los cuales deposita una cierta carga emocional. Este proceso discursivo explica por qué el hombre en su condición elemental, como tal, depositó sus creencias en diferentes símbolos objetales: edificios, caracteres humanos y deidades variadas (formaciones naturales y animales, por ejemplo). El contexto, precisamente, es la condición que subraya el constructivismo vygotskyano para el crecimiento del hombre. Este paradigma en la educación explica la posibilidad de desarrollo intelectual de los estudiantes en la condición escolar: mediadores competentes del conocimiento y un clima generador de confianza, como lo demandan las diferentes voces de los escolares.

Y es que, la escuela como afluencia social es el espacio donde los jóvenes aprenden mucho más que conceptos científicos, aquí los adolescentes comprenden los límites y reconocen las fracturas sociales y estructurales por donde pueden expresar su disenter, o su creatividad para cumplir o no cumplir con la normatividad escolar a la que se comprometen al inscribirse. Durante la habitual convivencia, ellos interpretan todo el mundo escolar, fundan nuevas creencias y crean nuevos símbolos para comunicarse, pero todo con el basamento de sus referentes biográficos, pues los valores, sentimientos o patrones socioculturales instaurados o reconocidos en la familia son los que se conjugan con los de la realidad escolar para definir la forma en que se desarrollará su vida en la escuela.

En este lugar, las figuras públicas en ese encuentro social se observan mutuamente y desarticulan sus comportamientos para apropiarse de las características y conceptos definitorios que permitirán interactuar asertivamente entre ellas. En este ejercicio, se incorporan a la memoria el edificio escolar, sus aditamentos físicos y formales y sus disposiciones naturales que son valorados como oportunidades de aprendizaje o esparcimiento, según las circunstancias de los protagonistas. Los adultos analizan las normas y a las figuras que representan ese poder formal para ajustar su comportamiento y hacer lo que

creen conveniente y, a su vez, los adolescentes que son, finalmente, una resultante de la apropiación de valores instaurados en la cotidianidad familiar, más los que reconocen y aceptan en la circunstancia escolar, hacen lo mismo.

Desde esta reflexión es posible afirmar:

- El contexto y elementos sociales-estructurales participan en el aprendizaje o la forma de desarrollo intelectual de los estudiantes.
- La mente se construye de continuo, pero tiene como soporte la base conceptual desarrollada bajo una condición cultural.
- La relación cara a cara entre adolescente-orientador, facilita la formación de representaciones psicológicas más cercanas a la afectividad.
- La afectividad que demandan los adolescentes está delimitada por factores culturales.
- La práctica profesional de los orientadores participantes en este estudio, está sustentada en teorías implícitas o pensamiento espontáneo.
- Los adolescentes aprenden mucho más que conceptos científicos en la escuela; se aproximan a la interioridad de los adultos.
- La práctica orientadora cumple y cumple bien, en una función reproductora más que transformadora de la realidad social.

A través de estas últimas afirmaciones con las que intento resumir de manera concisa las precisiones psicológicas y sociales que dieron soporte teórico a este estudio, también se subraya en el hombre el poder de actuar, esa capacidad de interpretar, comprender, interiorizar y responder a las demandas de la realidad, capacidad que como apropiación personal y desde su propia subjetividad le dará la oportunidad de relacionarse con su grupo humano, y con otros en las redes sociales de la realidad. El pensamiento de los sujetos, las significaciones que construyen y sus acciones, como reafirmo, tienen una base lógica pues se deriva de las relaciones humanas que se establecen en la escuela y tienen un efecto en el comportamiento de los demás, de aquí que es posible que con la firme intención de cambiar una realidad que adolece en

muchos sentidos de la comprensión del otro, se requiera, más que de ideas que deseen un cambio, un poder instituyente, acciones razonadas, representativas de una motivación en cuya base se encuentre el ser humano, libre de diferenciaciones y en plenitud de realización, gracias a las acciones transformadoras de seres comprometidos con su propio género.

Pero en esa misma línea de interés, de este estudio exploratorio, surgen nuevas preguntas que abren la posibilidad de otros estudios de corte cualitativo y cuantitativo: ¿es el pensamiento espontáneo de los actores participantes, representativo de la comunidad de orientadores de esta escuela?, ¿son las demandas sobre orientación de los estudiantes de esta preparatoria, las demandas de una generalidad?, ¿Existirán diferencias sustantivas entre el acontecer de adolescentes del turno matutino y el turno vespertino?, ¿existirán similitudes y/o diferencias entre las representaciones que se elaboran sobre los orientadores y los que se formulan sobre los docentes horas clase?, ¿serán los contenidos representacionales elaborados por adolescentes varones, sustancialmente diferentes de los que elaboran las adolescentes?, ¿son los resultados de este estudio, permeado de elementos culturales de los actores de la orientación, una excepción dentro de la estructura educativa?, y ¿es este grupo estudiado, tan pequeño como para no representar un momento de la realidad social nacional?

Referencias bibliográficas

- Aké Kob, J. (2004). *Estudio de Evaluación Institucional. Documento Interno*. Escuela Preparatoria oficial No. 22, México.
- Aké Kob J. (2005). Praxis Orientadora: una propuesta desde el constructivismo. *Tesis de Grado*, ENSEM.
- Alonso, T. J. (1995). *Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Anzaldúa, R. (1997). "La Orientación Educativa en el fin de siglo ¿Fin de la historia", en *Memoria del Segundo Congreso de Orientación Educativa*, México: AMPO. Pp. 163-189.
- Anzaldúa, R. (2001a). Notas para la genealogía de la Orientación Educativa como un dispositivo de poder. En Martínez, T. y Meuly, R. (Compiladores), *La Orientación Educativa: Sujetos, Saberes y prácticas*, México: UPN. Pp. 22-33.
- Anzaldúa, R. (2001b). Tensiones en la formación y el desarrollo profesional del Orientador Educativo. *Memoria Cuarto Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación*. México: UNAM-AMPO, 49-55.
- Anzaldúa, R (2005). Jóvenes frente al abismo, en *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, No. 24, enero/junio, UAM, 2005, pp. 105-134.
- Apostolou, E. (2008). La revuelta en Grecia, obra de los jóvenes que vieron asesinado su horizonte. En *La Jornada*, obtenida el 13 de diciembre de 2008, de <http://www.jornada.unam.mx/2008/12/13/index.php?section=mundo&article=034N1mun>
- Arbesú, G. M. I. y Figueroa, R. A. E. (2003). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la Educación Superior*. UAM, UNAM y UABJO.
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) (2007). *Memoria del Séptimo Congreso Nacional de Orientación Educativa*.

- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO). Obtenida el 10 de febrero de 2009, de <http://ampo.org.mx/moodle/> .
- Ashton, T. S. (1955). *La Révolution industrielle*. París: Plon.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Beuchot, M. y Primero Rivas, L. (2003). *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: Primero Editores.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. México: Vol: 3. No: 6, Mes: Jul-Oct, Época: 2ª, 2-7.
- Bolívar, A. (2003). El desarrollo de las actitudes. En *El constructivismo en la práctica*. España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Cabrera, G. (2005a). Globalización: sus efectos sobre la generación del conocimiento y la educación. *Memoria del Sexto Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México, AMPO, pp. 74-78.
- Cabrera, G. (2005b). La transición PreClínico-Clínico en la carrera de Medicina. Una aproximación a su estudio como transición intracurricular. *Tesis Doctoral*, Universidad de Barcelona.
- Carrera, M. 68, la vida estaba en otra parte, en *Día Siete*, Año 7, No. 403, Editorial El Despertador.
- Castoriadis. C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (2005). *Une société à la dérive. Entretiens et débats 1974-1997*. Paris: Éditions de Seuil.
- Celis, B. M.E. (2001). Modelo de Orientación Educativa en el contexto de la formación integral. *Memoria Cuarto Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Orientación Educativa*. México: UNAM-AMPO, 13-35.
- Chateau, J. (2003). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Cioran, E. M. (2001). *Breviario de Podredumbre*. España: Punto de lectura.

- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2003). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En *El constructivismo en la práctica*. España: Laboratorio Educativo.
- Conde, N. (2006) *El movimiento de la Hermenéutica Analógica*. México: Primero Editores.
- Cornejo, A. (1998). Estudiantes de Bachillerato del CCH: Representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional. En Ducoing, P., *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*. Tomo 1. UNAM; CESU.
- Cortés, H. (1970). *Cartas de Relación de la Conquista de México*. España: Espasa-Calpe, S. A.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research. Plannig, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ, USA: Merrill, Prentice Hall, 482-888.
- Das, J. P. (1995). Some Thoughts on two aspects of Vygotsky's work. En *Educational Psychologist*, núm 30 (2). Canadá: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 93-97.
- Delamont, S. (1984), *La interacción didáctica. Diálogos en educación*. Colombia: Cincel – Kapelusz.
- Delgado de Cantú, G. M. (2003). *Historia de México*. México en el siglo XX. México: Prentice Hall.
- Díaz, B. A. (2002). Orientación Educativa: entre supuestos, reflexiones y confusiones. En Meneses, G., *Nuevas aportaciones al sentido y al discurso de la Orientación Educativa*. México: Lucerna Diógenis, 115-127.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

- Díaz-Barriga, A. F. y Saad, D. E. (1997). La formación en la práctica del profesional universitario. Un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa. En Díaz-Barriga, A. (coord.), *Investigación Educativa 1993-1995. Currículum, evaluación y planeación educativas*. Tomo 1. COMIE, CESU, Iztacala.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen: Horme.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. En Mier y Terán, M. y Rabell, C. (Coords.), *Jóvenes y Niños: un enfoque sociodemográfico*. México: Ed. UNAM-FLACSO-Porrúa, pp. 25- 37.
- Fauré, C. (1996). *Las declaraciones de los derechos del hombre de 1789*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. FCE.
- Fávero, M. E. (2005). Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. En *Psicología: Teoría y Pesquisa*. Jan- Ab., Vol. 21, n. 1, pp. 017- 025.
- Foladori, H. (2002). Acerca de las bases teóricas de la Orientación Educativa. En Meneses, G. (compilador), *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación Educativa*. México: Angelito Editor.
- Galeano, E. (1997). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- García, C. B. y Navarro, L. F. (2003). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la Educación Superior*. UAM, UNAM y UABJO.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gobierno del Estado de México (1994). *Bachillerato Propedéutico Estatal: Plan de Estudios*. México: GEM.

- Gobierno del Estado de México (1995). *Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE)*. Bachillerato Propedéutico Estatal. México: GEM.
- Gobierno del Estado de México (2001). *Plan Maestro. Bases y líneas de trabajo para el Bachillerato General 2001-2005*. GEM.
- Gobierno del Estado de México (2002). *Reglamento Interior para Escuelas Preparatorias Oficiales, Centros de Bachillerato, Escuela Superior de Comercio y Escuelas Particulares Incorporadas de Educación Media Superior*. Dirección General de Educación Media Superior. México: GEM.
- Gobierno del Estado de México (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Jornada de Actualización Docente y Planeación Institucional, Ciclo Escolar 2008- 2009. México: GEM.
- Gobierno del Estado de México (2008). *Página del Estado de México*: www.edomexico.gob.mx.
- Goetz, J. P. y Lecompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F. (2002). *Educación como Praxis Política*. México: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, G. R., (2005). La Orientación Educativa en la perspectiva de la tecnociencia: un análisis crítico a la sociedad del conocimiento. *Memoria del Sexto Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación*. México.: AMPO-UAEH, 55-558.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Heller, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones península.
- Hernández, F. J. (2001). La conversión de la Orientación Educativa. *Memoria del Cuarto Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación*. México.: UNAM-AMPO, 333-337.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Herrera, C. (2009). Con un billón de dólares el G-20 enfriará la crisis. En *La Jornada*, obtenida el 16 de abril de 2009, de http://kiosko.net/mx/2009.04-03/np/mx_jornada.html.
- Herrera Montes, L. (1976). *La Orientación Educativa y Vocacional. Preguntas y respuestas*. México: Porrúa Hermanos.
- Jáidar, I. (2003). Por los senderos de la subjetividad. En Jáidar, I. (compiladora). *Tras las huellas de la subjetividad*. UAM-X.
- Kazuhiro, J. M. (1992). La conquista educativa de los hijos de Asís. En Kazuhiro y Vázquez, *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México, pp. 1-28.
- Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. España: Paidós.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. España: Alianza Editorial.
- Latorre, A. Del Rincón, D y Arnal, J. (1997). Metodología constructivista/cualitativa. En *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- López, C. M. (2003). Mitos y realidades de la Orientación Educativa. *Memoria del Quinto Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación*. México: UNAM-AMPO, 23-44.
- Loredo E. J. y Rigo L. M.A. (2003). La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la Educación Superior*. UAM, UNAM y UABJO.
- Lozano, J. M. y López, A. (1974). *Historia del México Contemporáneo*. México: Editorial Continental.
- Macotela, F. S., Flores, C. y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. En *Revista Iberoamericana en Educación*, revista electrónica, pp. 70-99.
- Medina, A. (2000). *En las cuatro esquinas, en el centro*. UNAM.
- Meneses, G. (2001). Orientación Educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de Educar*. México: Año 3, No. 5, En-Jun. 15-43.
- Moll, L. C. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina: Aique.
- Monroy, M. y Díaz M. (2001). La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En Rueda, M.,

- Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorarla docencia en la Educación Superior*. UAM, UNAM y UABJO
- Moore, M. (2005). La ira de la Francia oculta, en *The Washington Post* del 8 de noviembre.
- Mora, J. A. (1994). *Acción Tutorial. Orientación Educativa*. España: Narcea.
- Morán, O. P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*. México.: Vol. XXVI, Núm. 105-106, 41-72.
- Morin, E. (1994a). La noción de sujeto. En D. Fried Schnitman (coord.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Argentina: Paidós, pp. 67-85.
- Morin, E. (1994b). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (coord.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Argentina.: Paidós, pp. 421-446.
- Nateras, A. (2002). Presentación. En Nateras, A. (Coord.). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, Editorial Porrúa-UAM-I, pp. 9-16.
- Nava, J. (1993). *La Orientación Educativa en México: documento interno*. México: Editorial Diana.
- Normatividad de la Escuela Preparatoria Oficial No. 22. (2008). Actualizada en septiembre de 2008. *Documento Interno*. México.
- Ornelas Huitrón, A. (2001). *La comunicación perturbada en el salón de clases*. México: Primero Editores
- Ornelas Tavarez, G. E. (2000). *Formación docente, ¿en la cultura?* México: UPN.
- Ornelas Tavarez, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN-Porrúa.
- Ornelas Tavarez, G. E. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: UPN.
- Parsons, F. *Father of Vocational Guidance*. Obtenida el 22 de julio de 2008, de http://en.wikipedia.org/wiki/Frank_Parsons.
- Paz, L: M. (2005). La práctica del Orientador Educativo y La Motivación de Logro en los Alumnos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. México: Vol. 3, No. 6, Mes: Jul-Oct, Época: 2ª, 31-35.

- Piña, O. J. y Cuevas, C. Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. México.: Vol. XXVI, Núm. 105-106, 102-124.
- Platón, (1986). *Menón*. UNAM, pp. 17-24.
- Pope, M. (1991). La investigación sobre el pensamiento del profesor; una construcción personal. En Carretero, M. (Compilador), *Procesos de enseñanza aprendizaje*. Argentina: Aique, pp. 51-85.
- Pozo, J.I. (2003). La crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En *El constructivismo en la práctica*. España: Lab. Educativo.
- Primero Rivas, L. E. (1998). El concepto de vida cotidiana en Lukács y Agnes Heller. En *Revista Pedagogía*. México: UPN Editores, Vol. 5, No. 14, Ab-Jun, pp. 57-74.
- Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano*. México: AC Editores- Primero Editores.
- Primero Rivas, L. E. (2001). La Orientación Educativa desde la Pedagogía de lo Cotidiano. *Memoria del Cuarto Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación*. México: UNAM-AMPO, 339-344.
- Primero Rivas, L. E. (2007a). *La importancia histórica de la etnografía para la hermenéutica educativa: la experiencia mexicana*. En prensa.
- Primero Rivas, L. E. (2007b). Hermeneutizar la educación. México: UPN. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (REMO). Información obtenida el 10 de febrero de 2009, de <http://www.remo.ws/>.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rueda, B. M. (2003). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la Universidad. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz M. (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la Educación Superior*. UAM, UNAM y UABJO.
- Russell, B. (1985). *Escritos Básicos*. México: Editorial planeta.
- Satir, V. (1988). *Relaciones Humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Serrano, J. y Esteban, J. (2005). *Orientación Vocacional*. México: UAEM.
- Simón, A. (2007, 12 de abril). Jóvenes se quejan de condiciones adversas. En periódico *El universal*, p. C3.
- Sole, I. (1998). *Orientación Educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-X.
- Tyler, L. (1986). *La función del orientador*. México: Trillas.
- Vuelvas, B. (2005). El docente de orientación educativa. Representaciones sociales sobre su sentido de pertenencia. En *Memoria del Primer Congreso Nacional Universitario de Orientación Educativa*. DGOSE-UNAM, 83-86.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II*. España: Paidós Educador.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.