



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

PROPUESTA DE TRABAJO PARA EL PSICOLOGO
EDUCATIVO EN ORIENTACION VOCACIONAL CON
ADOLESCENTES DE LA ESCUELA NACIONAL
PREPARATORIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO EN LA
LICENCIATURA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA
PRESENTAN :

ALFREDO MALDONADO SANCHEZ
Y
ROSA MARIA AGUILAR VILLANUEVA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. SILVIA GONZALEZ GARCIA

MEXICO, D.F.

MARZO DE 1993

5059
ej2

103555



AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser el espacio generoso donde pudimos extender nuestras alas, gracias.

A cada uno de los maestros de la UPN que nos formaron, por su noble tarea, gracias.

A la maestra Silvia Isabel González García, por su apoyo y la confianza ilimitada que nos brindó, gracias.

Alfredo Maldonado Sánchez y Rosa María Aguilar Villanueva.

México D.F., marzo de 1993.

INDICE

INTRODUCCION	PAG. III
CAPITULO 1 ADOLESCENCIA	PAG. 1
CAPITULO 2 LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	PAG. 27
CAPITULO 3 ESTUDIO DE CAMPO	PAG. 47
CAPITULO 4 PRESENTACION DE UN MODELO DE ORIENTACION VOCACIONAL	PAG. 133
CAPITULO 5 UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA ORIENTACION VOCACIONAL	PAG. 201
CONCLUSIONES	PAG. 207
BIBLIOGRAFIA	PAG. 213

INTRODUCCION

Aproximadamente 7,000 alumnos en etapa terminal que deberían haber egresado de la **Escuela Nacional Preparatoria**, al concluir el año escolar 1991-1992, no egresaron.

Los anteriores alumnos permanecieron inscritos durante tres o cuatro años en la **Escuela Nacional Preparatoria** tiempo en que debieron haber cubierto el total de créditos del bachillerato, - créditos que no cubrieron.

El costo económico que la sociedad pagó por esos 7,000 - alumnos terminales **no egresados** para el ciclo escolar citado fue de aproximadamente \$ 20,000,000,000.00 (veinte mil millones de pesos). Costo que calculado de acuerdo al presupuesto de la **Escuela Nacional Preparatoria (ENP)** para 1992, y multiplicado por mí nimamente los tres años de permanencia que se necesitan para hallarse en situación terminal, arroja la cifra de \$60,000,000,000.00 (sesenta mil millones de pesos), es decir, casi la mitad del presupuesto total asignado a la **ENP** para 1992. {1}

Si bien el citado costo económico, que paga la sociedad, - por el no egreso, puede evidenciarse como muy elevado, parece - ser que el costo psicológico que tanto la sociedad como el sujeto mismo pagan, aunque no puede ser cuantificado y apreciado con la misma inmediatez que el costo económico, no por ello deja de representar un fenómeno importante⁴⁹ al que se le ha prestado poca atención por parte de los orientadores de la **ENP** (Cfr. capítulo 3, respuestas a la pregunta 18 del cuestionario anexo) pero que puede incidir de manera desfavorable además de en el terreno psicopedagógico, también en el terreno socioeconómico, y que, debería ser atendido entre otros, por profesionistas tales como los psicólogos educativos.

-
1. Los datos estadísticos y las fuentes documentales de donde éstos proceden, así como el manejo que de ellos se hace en este trabajo se especifican y explican en el capítulo 3.

Entre una de las funciones que desarrollan los orientadores a nivel de bachillerato se encuentra la orientación vocacional, que es aquel espacio en donde el alumno puede, si lo desea, elegir una carrera profesional a estudiar. De acuerdo con la GUIA DE CARRERAS de la UNAM (1992) "Con la elección de una carrera, se propicia la elección de una forma de vida que prevalecerá durante varios años, en el periodo de mayor productividad y rendimiento del ser humano. La carrera por un lado, es la forma de relación peculiar, participativa y productiva del individuo con su grupo social; y por otro, el medio de expresión de sus propias potencialidades que lo llevarán a su realización" (1)

Del amplio espectro de vinculaciones que hay entre la psicología y la educación el aspecto particular a que atiende este trabajo es a la relación existente entre la actividad de orientación vocacional en el bachillerato y sus posibles incidencias sobre el rendimiento escolar y la salud mental de los alumnos.

El problema se estructura a partir de las siguientes preguntas acerca de la actividad de orientación vocacional:

¿Qué funciones desarrolla el orientador en los planteles de la ENP? ¿Cómo lleva a cabo la actividad de orientación vocacional? ¿Qué herramientas utiliza en su labor? ¿Qué necesidades de actualización tienen los orientadores en este nivel? ¿Cuál es la situación tanto de la orientación como de los orientadores en los planteles de la ENP? ¿Cuáles son las actitudes, perspectivas y percepción que tienen de su actividad quienes participan en la orientación en la ENP? ¿Desde la corriente dinámica de la personalidad, qué propuesta podemos hacer para la realización de la actividad de orientación vocacional en los planteles de la ENP?

Al ser una primera aproximación al conocimiento de la situación que ocupa la orientación vocacional en la ENP decidimos realizar esta investigación como un estudio de campo.

Al buscar y solicitar información documental acerca de este particular, y no encontrarlo ni obtenerlo en la Dirección Ge-

1. UNAM. Guía de carreras UNAM. México. UNAM. 1991. p 7.

neral de Orientación Vocacional, (Cfr. entrevistas, anexo 3.3.1 capítulo 3, págs. 55-57) procedimos a elaborar para los orientadores de la ENP un cuestionario de preguntas abiertas, de las que NADELSTICHER (1983) hace notar que "La desventaja de los cuestionarios abiertos es el cómputo de los resultados; sin embargo, su ventaja es la de que el sujeto tiene la libertad de expresar lo que desea, sin restringirle ni influirle en su opinión (como sucede con los cuestionarios cerrados). La gran ventaja que tienen los cuestionarios cerrados es la facilidad que brindan para el análisis de los resultados, el cómputo y la estadística".{1}

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación que es un primer acercamiento al problema de la orientación vocacional en la ENP, no se pretende tanto obtener datos estrictamente estadísticos y computables, sino inicialmente, tener una panorámica del problema, conocer libremente la opinión y la actitud que tienen los orientadores respecto a su actividad, ya que de acuerdo con KERLINGER (1983) "Es evidente el realismo de los estudios de campo. Entre todos los tipos de estudios son los que mejor reflejan la vida real. No puede haber ningún motivo para acusarlos de artificialidad. (Las observaciones concernientes al realismo en los experimentos de campo se aplican, a fortiori, al realismo de los estudios de campo.)"{2}

La propuesta de este trabajo es la de ofrecer una orientación vocacional integral, tanto en sus objetivos como en sus medios. Si bien por una parte el cumplimiento de brindar informaciones grupales, masivas, tal como actualmente se practica en la ENP, puede satisfacer los requerimientos de una cierta parte de la población estudiantil, aquí proponemos el que en los Departamentos de Orientación de la ENP también se brinde una orienta--

1. NADELSTICHER, Mitrani A. Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. México. Ins.Nal. de Ciencias Penales. 1983. p 14.

2. KERLINGER, Fred. Investigación del comportamiento. México. Interamericana. 1983. p 287.

ción vocacional personal, sistemática, para cada estudiante fundamentada en la teoría dinámica de la personalidad.

Lo anterior se propone, entre otros motivos, para atender el significativo síntoma que es la alta cifra de alumnos no egresados que oscila entre el 42% y el 55% (Cfr. capítulo 3 p. 108-109) y en donde seguramente encontraremos que cada uno de estos alumnos tuvo un problema específico para no terminar sus estudios de bachillerato, y que se constituye como un obstáculo muchas veces percibido como insalvable o inmanejable para el adolescente, debido al que no termina satisfactoriamente su ciclo de bachillerato, pero que de contar con una ayuda adecuada, es posible que alumnos con problemas para concluir su bachillerato lo pudiesen terminar gracias a recibir una ayuda psicopedagógica oportuna y adecuada fuese cual fuese la problemática particular de cada adolescente, desde estrictamente pedagógica, emocional, de identidad, laboral, u otra, al contar con una orientación que haga precisamente eso, orientar, ayudar a dar rumbo y sentido para sí mismo a los pensamientos y acciones del propio sujeto, sobre todo al desorientado.

Proponemos una orientación oportuna y preventiva, más que una orientación correctiva o tal vez hasta extemporánea e inútil, tal como las reflexiones apuntadas por algunos personajes de la obra de HESSE (1985):

"- Es incomprensible -musitó Giebenrath-. Era tan talentoso y todo se daba tan bien en la escuela, en el examen y en el Colegio Teológico, cuando de pronto todo fue una desgracia tras otra.

El zapatero dirigió la vista hacia los tres hombres que enfundados en sus levitas iban desapareciendo por la puerta del cementerio.

- Allá van esos caballeros -dijo en voz baja- que lo empujaron a esto.

- ¿Qué? -dijo Giebenrath y lo miró incrédulo y horrorizado. En el nombre del cielo ¿cómo pudo ser?

- No se preocupe, amigo. Sólo he querido refe--

rirme a los profesores que tuvo.

- Exactamente, pero ¿qué quiere decir con eso?

- Nada, solamente eso. También usted y yo, ¿no cree que acaso descuidamos al muchacho en más de un aspecto?... " {1}

En relación a lo anterior nos parecen relevantes las respuestas recibidas a la pregunta 18 del cuestionario (anexos 3.6.1 a 3.6.15) referente a los problemas de deserción, reprobación y ausentismo, que se encuentran entre aquellos más importantes de atender en la ENP, sin embargo, en las respuestas, encontramos que poco o nada son atendidos por el Departamento de orientación, ya que no se asumen como un problema o un objetivo específico (Cfr.- 3.1.4) propio de la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV), ignorándose la causa, pues tal aspecto parece más bien atendido por personal de otros departamentos que "reportan" la situación del estudiante pero que no están preparados para brindar a éste un apoyo psicopedagógico que le ayude a superar su problemática, que requiere eso, ayuda, y no un "reporte".

Sabemos que en contra de brindar una atención personal para cada estudiante con problemas, puede argumentarse que ello generaría un alto egreso económico institucional en función de la cantidad de personal y tiempo que se requeriría para llevarse a la práctica.

Ante tal argumento, numéricamente se demuestra que económicamente **ES INFINITAMENTE MAS CARO EL NO ATENDER PSICOPEDAGOGICAMENTE A LOS ESTUDIANTES CON PROBLEMAS QUE ATENDERLOS** al establecer la relación entre la pérdida que representa la escolarización de tres años no concluida, semiimproductiva por 7,000 alumnos ascendente aproximadamente a \$ 60,000,000,000 frente a la cantidad asignada a la DGOV calculada de acuerdo al presupuesto para 1992 durante también tres años que sería aproximadamente de \$ 18,000,000,000.

1. HESSE, Hermann. Bajo la rueda. México. Editores Mexicanos Unidos. 1985.
p 221.

Es decir, que con la no conclusión del bachillerato por 7,000 alumnos se pierde más de tres veces el presupuesto total para tres años de la DGOV, o bien casi la mitad del presupuesto para la ENP durante 1992, o bien 14 veces el ingreso calculado para la ENP propuesto por el proyecto de cuotas publicado en junio de 1992. (Cfr. anexos 3.6.6, 3.6.4, 3.8.2, 3.8.6). De acuerdo con ese cálculo por cada siete generaciones, más de la totalidad de una de ellas puede considerarse como fracasada, es decir, si no egresan aproximadamente 7,000 alumnos por año en 7 años, tenemos 49,000 no egresados.

Consideramos que la atención psicopedagógica personal a los estudiantes es una productiva inversión. Por una parte al evitar pérdidas económicas por la no conclusión del bachillerato. Por otro, porque puede rendir grandes dividendos en los planos económico, social, educativo, y psicológico, y este último en particular incidiendo positivamente en la salud mental de los habitantes, evitando la producción de individuos frustrados y por lo tanto pro pensos o ya víctimas de neurosis de diversos grados.

Al crear una fuente de empleo ad hoc para muchos profesionales de la psicología que se dedican a ejercer actividades diferentes a su profesión por falta de espacios adecuados donde practicarla, la sociedad mexicana recupera la inversión que implicó la educación de esos profesionales, que sería la ganancia menor o reparatoria, junto a la posibilidad principal, profiláctica, de invertir en presupuestos para un bachillerato que sea satisfactoriamente concluído y que permita al alumno acceder a la educación superior que lo capacitará para participar profesionalmente en la producción de bienes, gracias entre otras causas, al haber recibido oportunamente apoyo de una orientación psicopedagógica que enfoque personalmente al alumno, generando con ello bienestar tanto al sujeto productor mismo como a la sociedad en que vive.

De acuerdo con MULLER (1986) "...la deserción escolar y el fracaso estudiantil son elevados, cosa atribuible, por una parte, al sistema educativo, y a las condiciones socioeconómicas, pero también a la insuficiente atención psicológico-pedagógica durante

etapas especialmente complejas, tales como la pubertad, la adolescencia y el ingreso al mundo laboral profesional".{1}

El marco teórico psicológico de esta tesis se halla estructurado por conceptos de autores pertenecientes a la corriente dinámica de la personalidad a quienes hemos dividido en dos grandes grupos:

1°. Todos aquellos autores psicoanalíticos cuyas obras consultamos y del que por ser un material basto sólo haremos una breve referencia, pero cuya consulta nos permitió contar con elementos teóricos para fundamentar nuestro trabajo y comprender las obras de:

2°. Los dos autores de la corriente psicoanalítica que abordan particularmente el tema de orientación vocacional, y a quienes se dedica íntegramente el capítulo 4 para presentar el contenido que consideramos como la parte medular de sus obras que son las que constituyen el paradigma teórico-práctico de orientación vocacional que proponemos en este trabajo.

Dentro del primer grupo de autores, para abordar el aspecto conceptual consultamos en primer término la nomenclatura psicoanalítica hecha por DOLTO (1986) quien en su obra Psicoanálisis y pediatría {2} explica conceptos tales como: complejo, pulsiones, prohibiciones, castración, instancias de la personalidad; ello, yo y superyo; consciente, inconsciente, preconsciente, angustia, represión, sublimación, punto de fijación, libido, defensa, resistencia, represor, reprimido, transferencia, etapas; -- oral, anal, fálica, latencia y genital; hedonismo, masoquismo, sadismo, perversión, fetichismo, totemismo, masturbación, sexualidad, complejo de Edipo, angustia de castración, enuresis, y, angustia de muerte.

Junto a lo anterior a fin de contar con un panorama amplio y una mejor comprensión del psicoanálisis consultamos las obras de FREUD (1970) tales como Psicología de las masas y aná-

1. MULLER, Marina. Orientación vocacional. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1986.

p 14.
2. DOLTO, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. México, Siglo XXI. 1986. pl3-131.

lisis del yo {1}; Una teoría sexual {2}; El chiste y su relación con lo inconsciente {3}; en donde el autor relata el desarrollo de sus investigaciones a la vez que explica los conceptos de los que se sirve para significar un determinado proceso psíquico.

También, acudimos a consultar la recopilación de textos que GONZALEZ (1983) efectuó acerca del Complejo de **Edipo** {4 y 8} y para contar con un mejor esclarecimiento de los textos psicológicos - consultados nos auxiliamos de los diccionarios de MERANI {5}, - DREVER {6} y FCE {7}. Citamos finalmente el trabajo de PICHON--RIVIERE (1988) sobre el vínculo, el que entre otros factores, - nos ha permitido cohesionar y vincular tanto el material al que acabamos de hacer referencia como al resto de elementos que estructuran este trabajo: "Así entendemos nuestra noción de vínculo ya que podemos establecer un vínculo con la caja de fósforos, - con el encendedor, con un libro, con una silla, con una mesa, - con una casa, etc. Y cada uno de esos vínculos tiene una signifi- cación particular para cada individuo. En el vínculo está impli- cado todo y complicado todo. La persona se mueve sea con un jue- go armónico de sus partes integrantes, sea con un juego disarmó- nico, pero no se puede dividir lo que es del Ello, del Yo o del - Superyó en una relación de objeto. Podemos decir que un vínculo está preponderantemente en relación con el Ello, o sea que la re- lación puede ser más amorosa o más agresiva en este sentido. En relación con la preponderancia del Yo podemos manifestar que el_ vínculo es más operacional o que tiene más sentido del manejo de la realidad; en tanto que si es predominantemente en relación - con el Superyó el vínculo es más culpógeno. Pero en cualquiera -

1. FREUD, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del yo. México. Iztaccihuatl. 1983. 337 p
2. FREUD, Sigmund. Una teoría sexual. México. Iztaccihuatl. 1983. 347 p
3. FREUD, Sigmund. El chiste y su relación con lo inconsciente. México. - Iztaccihuatl. 1983. 390 p
4. GONZALEZ, García S. "El complejo de Edipo" en Educación para la sexualidad humana. México. UPN. 1983. p 67-76.
5. MERANI, Alberto. Diccionario de psicología. México. Grijalbo. 1976. 270p
6. DREVER, James. A dictionary of psychology. Middlesex. England. Penguin-Books. 1968. 320p
7. FCE. Diccionario de psicología. México. FCE: 1991. 322p.
8. SOFOGLIS. Edipo rey en Las siete tragedias. México. Porrúa. 1991. 222p.

de las situaciones está todo el aparato psíquico implicado. No hay relación de objeto con una parte del aparato psíquico; el aparato psíquico se comporta como una totalidad, como una estructura dinámica en la que sus partes en ese momento y en ese sujeto tienen una relevancia particular. De acuerdo con nuestro concepto del Yo, del Ello y del Superyó, podemos hablar claramente de la predominancia de una de dichas partes en relación con el vínculo. Por ejemplo, una conducta perversa o una conducta impulsiva está más cerca del Ello, pero si estudiamos detenidamente la perversión vemos que también el Superyó está seriamente implicado en la relación.

El carácter o personalidad resulta de establecer una relación particular con un objeto animado o inanimado o con un grupo de una manera particular y con una fórmula particular. Por eso -decimos que el vínculo es un concepto perteneciente a la psiquiatría y a la psicología social. Es lo que desde afuera estamos observando que sucede en Fulano de Tal, que establece vínculos con otro u otros de una manera particular. Cuando se habla de relación de objeto esto implica más la visión interna, es decir de adentro para afuera. En el trabajo psicoterápico uno de nuestros objetivos es captar el vínculo que el paciente establece con el terapeuta para poder inferir desde ahí el tipo de relación de objeto y la naturaleza de los procesos internos que funcionan dentro del paciente".{1}

Complementan nuestro trabajo notas periodísticas, y citas poéticas y literarias de diversos autores.

Por otra parte, al buscar información acerca de los orígenes de la **Escuela Nacional Preparatoria** encontramos que LEOPOLDO ZEA (1978) a través de su obra {2} nos encamina al conocimiento de la gestación del positivismo y de su implantación en México - por Gabino Barrera como respuesta a los deseos de alcanzar la reorganización educativa expresados por el Presidente Juárez.

1. PICHON RIVIERE, Enrique. Teoría del vínculo. Buenos Aires. Nueva Visión. 1988. p 47-48.

2. ZEA, Leopoldo. El positivismo y la circunstancia mexicana. México. - - SEP-FCE. 1985. 188 p

El paso del liberalismo, la fuerza dirigente más notable del México independiente, al positivismo, significó también el cambio de una ideología combatiente a una de orden, la que necesitaba la burguesía mexicana.

El orden ya no sería implantado por la fuerza de las armas sino mediante el convencimiento. Mas era un orden en el que cabían todas las ideologías, todas las clases, y se quiere que ese orden, que este campo social donde quepan todos, no sea otro que el ideado por ellos, el orden de la burguesía mexicana.

"La Escuela Nacional Preparatoria fue el crisol donde se fundieron todos los espíritus contradictorios. En ella se logró uniformar las conciencias de todos los mexicanos".{1}

Para complementar el trabajo de Zea acudimos a la recopilación de textos hecha por BAZANT (1985) reproduciendo un discurso de D. Justo Sierra {2}

Con el México postrevolucionario cambiaron también los fines y los sustentos ideológicos institucionales, así, el Dr. IGNACIO CHAVEZ SANCHEZ (1966) redefine el propósito de la Escuela Nacional Preparatoria en el documento LA DOCTRINA DEL BACHILLERATO {3} (anexo 2.3.1 págs 43-44 de este trabajo).

Finalmente, respecto a la ENP, en el documento de ZAMORA (1992) encontramos un recorrido panorámico de la historia de la ENP hasta nuestros días. {4}

El estudio de campo, al que sustentan teóricamente los conceptos de KERLINGER (1983), y NADELSTICHER (1983), es instrumentado por los datos extraídos de documentos tales como LA AGENDA ESTADISTICA UNAM (1992), PRESUPUESTO UNAM (1992), PROYECTO DE REGLAMENTO DE CUOTAS UNAM (1992), INEGI, XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. RESUMEN GRAL. (1992), GUIAS DE BACHILLERATO ENP,

1. Ibid. p 183.

2. BAZANT, Mflada. Debate pedagógico durante el porfiriato. México. SEP-Caballito. 1985. 136 p

3. CHAVEZ, Sánchez, I. La doctrina del bachillerato en Guías de estudio 4º año de bachillerato. México. UNAM-ENP. 1990. p III-V.

4. ZAMORA, Ma. Teresa. El futuro del bachillerato en el umbral del siglo XXI. DGP. México. UNAM. 1990. 15 p

(1990), GUIA DE CARRERAS UNAM (1991) y los resultados obtenidos a través de dos entrevistas verbales con funcionarios de la Dirección General de Orientación Vocacional, (anexos 3.3.1 y 3.3.2) y la aplicación de 15 cuestionarios a orientadores en los planteles de la **Escuela Nacional Preparatoria** (anexos 3.4.1 a 3.4.15).

Para finalizar esta introducción queremos mencionar que podríamos englobar en dos grandes vertientes el **marco referencial** que conforma a los conocimientos que aspiramos expresar y sintetizar en este trabajo. Cronológicamente hablando, encontramos en primer término la experiencia personal (cada quien en su situación particular) de cada uno de los dos elaboradores; de ir de una en otra escuela superior, probando y abandonando una y otra vez diversas carreras. Tomándolo sin asir, sin apropiárnoslo, el conocimiento que se vertía en las escuelas por donde pasabamos, y que sin embargo, de alguna manera fue estructurando nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos.

Es sin duda tal vagabundeo escolar uno de los motivos que inconscientemente nos debió llevar a abordar un tema como el presente, sobre orientación vocacional, dirigido a adolescentes, ya que muy probablemente con este trabajo y esta carrera tratamos de resarcir a nuestro adolescente personal atendiéndolo hoy en aquello que no fue atendido en el ayer. De acuerdo con BOHOSLAVSKY (1984) "En nuestro medio Wender postula la hipótesis de que las vocaciones expresan respuestas del yo frente a llamados internos, llamados de objetos internos dañados que piden, reclaman, exigen, imponen, sugieren, etcétera, ser reparados por el Yo".{1}

La segunda vertiente está conformada por el cuerpo de conocimientos adquiridos de acuerdo al **plan 1979 de la Licenciatura en Psicología Educativa cursada en la Universidad Pedagógica Nacional**, a través de ese extraño currículo del que en una investigación realizada acerca de la **UPN** leemos: "Lo anterior condujo -

1. BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientación vocacional. La estrategia clínica. - Buenos Aires. Nueva Visión. 1984. p 64.

en la práctica a un modelo curricular por asignaturas, que sólo reservaba de la propuesta inicial las áreas y los núcleos. Los equipos responsabilizados de la construcción de los programas correspondientes a los núcleos profesionales, desconociendo la propuesta inicial decidieron su propio curriculum asumiendo la existencia de espacios que no le pertenecen y que lo más que se puede hacer es tratar de ganar algunos más, considerando al área básica y de integración más como obstáculos que como partes integrantes del curriculum; así cada núcleo de concentración profesional se convirtió en un curriculum por sí mismo, con su propia concepción epistemológica y metodológica, si bien se habían socializado ciertas ideas fragmentadas provenientes de la propuesta inicial.

Todo ello conduce en los hechos a que el estudiante vivos dos curricula desarticulados entre sí, uno de ellos, es decir, - el área básica y de integración vertical como impuesto y que no le es significativo, y otro correspondiente a la carrera de su elección". {1} Como por ejemplo; de las 16 materias que cursamos hasta cuarto semestre sólo 2 pertenecían a psicología.

Nos parece necesario haber apuntado lo anterior en función del contenido de este trabajo, en el que entre otros temas se aborda el aspecto de la adolescencia consistente en la indefinición de ésta ante la situación de elegir carrera; pero reconocer, que también las instituciones pueden encontrarse a su vez, como el adolescente, en un proceso de definición y consolidación de su personalidad institucional, ya que "...el curriculum es resultado de la resolución de contradicciones que se generan al interior de la estructura institucional, a su vez que expresión de prácticas sociales más amplias".{2}

1. ELIZONDO H. y GOMEZ G. El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. México. 1983. IPN. p 15 19.

2. Ibid. p 15.1.

· El tiempo de existencia con que cuenta para este momento_ la UPN, 15 años, y los procesos de cambio que experimenta en su estructuración, nos parece que corresponden con propiedad a la misma etapa evolutiva en que se encontraría una jovencita adoles_ cente de la misma edad, experimentando todos sus procesos de cam_ bio, unos traumáticos, otros placenteros, y sin embargo, todos_ esos procesos contribuyendo a la adquisición de una personalidad definida.

Insertos pues, en esta joven institución que crece y se transforma, nosotros junto con ella realizamos este trabajo con el que también -no importa en qué medida- queremos crecer, - transformar y transformarnos.

CAPITULO 1

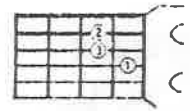
ADOLESCENCIA



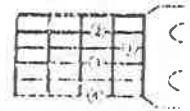
NOWHERE MAN (1)

(Lennon & McCartney)

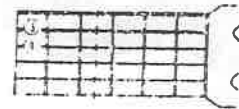
He's a real nowhere man,
Sitting in his nowhere land,
Making all his nowhere plans for nobody



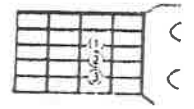
Doesn't have a point of view,
Knows not where he's going to,
Isn't he a bit like you and me?



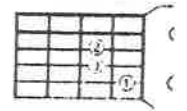
Nowhere man, please listen, you don't know
What you're missing,
Nowhere man, the world is at your command.



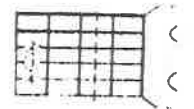
He's as blind as he can be,
Just sees what he wants to see,
Nowhere man can you see me at all?



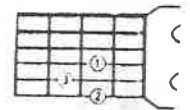
Nowhere man, don't worry,
Take your time, don't hurry,
Leave it all till somebody else lends you a hand



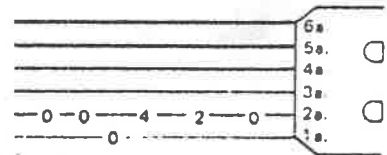
Doesn't have a point of view,
knows not where he's going to,
Isn't he a bit like you and me?



Nowhere man, please listen, you don't know
What you're missing,
Nowhere man, the world is at your command.



He's a real nowhere man,
Sitting in his nowhere land,
Making all his nowhere plans for nobody,
Making all his nowhere plans for nobody
Making all his nowhere plans for nobody.



He's a real no-where man

HOMBRE DE NINGUN LUGAR

El es un real hombre de ningún lugar,
sentándose en su tierra inexistente,
haciendo sus inexistentes planes para nadie.
No tiene punto de vista,
no sabe hacia dónde se dirige,
¿No es él un poquito como tú y yo?
Hombre de ningún lugar, por favor, escucha,
tú no sabes lo que estás perdiendo
hombre de ningún lugar el mundo está bajo tu mando.
El es tan ciego como puede ser,
mira no más lo que quiere ver,
hombre de ningún lugar ¿te das cuenta de lo que digo?
Hombre de ningún lugar, no te preocupes,
tómate tu tiempo, no te apures,
déjalo todo hasta que alguien te dé una manita.
El es un real hombre de ningún lugar,
sentándose en su tierra inexistente,
haciendo todos sus inexistentes planes para nadie.
Haciendo todos sus inexistentes planes para nadie.
Haciendo todos sus inexistentes planes para nadie.
(traducción libre de AMS)

Con el cuadro de BOTTICELLI (1985) que representa el nacimiento de Venus despertando a la vida y a la sexualidad, junto con la imagen de desorientación y de indefinición del adolescente hecha por LENNON y MCCARTNEY (1965) damos inicio a este capítulo. Es necesario enfocar el problema, desde dentro, comprendiendo que el adolescente se encuentra en una etapa de transición y de ajuste y desajuste biopsicosocial que le provoca un estado de constante inestabilidad física, emocional y mental. Desde fuera, reconociendo que la situación del mundo en que él vive también se encuentra en constante cambio en su estructura social, ideológica, económica, etc.

En las siguientes páginas presentamos los conceptos de aquellos autores que han abordado el universo del adolescente.

A continuación reproducimos partes de los estudios realizados sobre adolescencia efectuados por ABERASTURY, KNOBEL y colaboradores (1990) extraídos de su obra La adolescencia normal.

"Entrar en el mundo de los adultos -deseado y temido- significa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño, es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento.

Los cambios psicológicos que se producen en este período y que son el correlato de cambios corporales, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia.

Cuando el adolescente se incluye en el mundo con este cuerpo ya maduro, la imagen que tiene de su cuerpo ha cambiado, también su identidad, y necesita entonces adquirir una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o su acción sobre él para cambiarlo.

En este período fluctúa entre la dependencia y la independencia extremas y sólo la madurez que le permitirá más tarde aceptar ser independiente dentro de un marco de necesaria dependencia. Pero, al comienzo, se moverá entre el impulso al desprendimiento y la defensa que impone el temor a la pérdida de lo conocido. Es un período de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social. Este cuadro es frecuentemente confundido con crisis y estados patológicos.

Tanto las modificaciones corporales incontrolables como los imperativos del mundo externo que exigen del adolescente nuevas pautas de convivencia, son vividos al principio como una invasión. Esto lo lleva a retener, como defensa, muchos de sus logros infantiles, aunque también coexiste el placer y afán de alcanzar un nuevo status. También lo conduce a un refugio en su

mundo interno para poder reconectarse con su pasado y desde allí enfrentar el futuro. Estos cambios, en los que pierde su identidad de niño, implican la búsqueda de una nueva identidad que se va construyendo en un plano consciente e inconsciente. El adolescente no quiere ser como determinados adultos, pero en cambio, elige a otros como ideales, se va modificando lentamente y ninguna premura interna o externa favorece esta labor.

La pérdida que debe aceptar el adolescente al hacer el duelo por el cuerpo es doble: la de su cuerpo de niño cuando los caracteres sexuales secundarios lo ponen ante la evidencia de su nuevo status y la aparición de la menstruación en la niña y el semen en el varón, que les imponen el testimonio de la definición sexual del rol que tendrán que asumir, no sólo en la unión con la pareja sino en la procreación.

Sólo cuando el adolescente es capaz de aceptar simultáneamente sus aspectos de niño y de adulto, puede empezar a aceptar en forma fluctuante los cambios de su cuerpo y comienza a surgir su nueva identidad. Este largo proceso de búsqueda de identidad ocupa gran parte de su energía y es la consecuencia de la pérdida de la identidad infantil que se produce cuando comienzan los cambios corporales.

El adolescente se presenta como varios personajes, y a veces ante los mismos padres, pero con más frecuencia ante diferentes personas del mundo externo, que nos podrían dar de él versiones totalmente contradictorias sobre su madurez, su bondad, su capacidad, su afectividad, su comportamiento e, incluso, en un mismo día, sobre su aspecto físico.

Las fluctuaciones de identidad se experimentan también con los cambios bruscos, en las notables variaciones producidas en pocas horas por el uso de diferentes vestimentas, más llamativas en la niña adolescente, pero igualmente notables en el varón, especialmente en el mundo actual.

No sólo el adolescente padece este largo proceso sino que los padres tienen dificultades para aceptar el crecimiento a consecuencia del sentimiento de rechazo que experimentan frente

a la genitalidad y a la libre expresión de la personalidad que surge de ella. Esta incomprensión y rechazo se encuentran muchas veces enmascarados bajo la 'otorgación de una excesiva libertad - que el adolescente vive como abandono y que en realidad lo es.

Frente a esta actitud, el adolescente siente la amenaza inminente de perder la dependencia infantil -si asume precozmente su rol genital y la independencia total- en momentos en que esa dependencia es aún necesaria. Cuando la conducta de los padres - implica una incomprensión de las fluctuaciones llamativamente - polares entre dependencia-independencia, refugio en la fantasía-afán de crecimiento, logros adultos-refugio en logros infantiles, se dificulta la labor de duelo, en la que son necesarios permanentes ensayos y pruebas de pérdida y recuperación de ambas edades: la infantil y la adulta.

Sólo cuando su madurez biológica está acompañada por una - madurez efectiva e intelectual que le permita su entrada en el - mundo del adulto, estará equipado de un sistema de valores, de - una ideología que confronta con la de su medio y donde el rechazo a determinadas situaciones se cumple en una crítica constructiva. Confronta sus teorías políticas y sociales y se embandera, defendiendo un ideal. Su idea de reforma del mundo se traduce en acción. Tiene una respuesta a las dificultades y desórdenes de - la vida. Adquiere teorías estéticas y éticas. Confronta y soluciona sus ideas sobre la existencia o inexistencia de Dios y su posición no se acompaña por la existencia de un sometimiento_ ni por la necesidad de someter.

Pero antes de llegar a esta etapa nos encontraremos con una multiplicidad de identificaciones contemporáneas y contradictorias; por eso, el adolescente se presenta como varios personajes: es una combinación inestable de varios cuerpos e identidades. No puede todavía renunciar a aspectos de sí mismo y no puede utilizar y sintetizar los que va adquiriendo y en esa dificultad de - adquirir una identidad coherente reside el principal obstáculo - para resolver su identidad sexual." {1}

1. LABERASTURY, Arminda. El adolescente y la libertad en La adolescencia normal
México. Paidós 1990. p 15-19

Esa multiplicidad de identidades y personalidades en las que el adolescente también juega un papel de actor, espectador y autor, y que por su extraordinaria movilidad tanto molestan al adulto "ya formado", son magistralmente descritos a través del diálogo de los personajes de una de las obras de HESSE (1985) que a continuación se reproducen aquí:

"-No soy nadie- declaró amablemente-. Aquí no tenemos nombres, aquí no somos personas. Yo soy un jugador de ajedrez. ¿De sea usted una lección acerca de la reconstrucción de la personalidad?

-Sí, se lo suplico.

-Entonces tenga la bondad de poner a mi disposición un par de docenas de sus figuras.

-¿De mis figuras?

-Las figuras en las que ha visto usted descomponerse su llamada personalidad. Sin figuras no me es posible jugar.

Me puso un espejo delante de la cara, otra vez vi allí la unidad de mi persona descompuesta en muchos **yos**, su número parecía haber aumentado más. Pero las figuras eran ahora muy pequeñas, aproximadamente como figuras manejables de ajedrez, y el jugador, con sus dedos silenciosos y seguros, cogió unas docenas de ellas y las puso en el suelo junto al tablero. Luego habló con monotonía, como el hombre que repite un discurso o una lección dichos muchas veces:

-La idea equivocada y funesta de que el hombre sea una unidad permanente, le es a usted conocida. También sabe que el hombre consta de una multitud de almas, de muchísimos **yos**. Descomponer en estas numerosas figuras la aparente unidad de la persona se tiene por locura, la ciencia ha inventado para ello el nombre de esquizofrenia. La ciencia tiene en esto razón en cuanto es natural que ninguna multiplicidad puede dominarse sin dirección, sin un cierto orden y agrupamiento. En cambio, no tiene razón en creer que sólo es posible un orden único, férreo y para toda la vida, de los muchos **sub yos**. Este error de la ciencia trae no pocas consecuencias desagradables; su valor está

exclusivamente en que los maestros y educadores puestos por el Estado ven su trabajo simplificado y se evitan el pensar y la experimentación. Como consecuencia de aquel error pasan muchos hombres por normales, y hasta por representar un gran valor social, que están irremisiblemente locos, y a la inversa, tienen a muchos por locos, que son genios. Nosotros completamos por eso la psicología defectuosa de la ciencia con el concepto de lo que llamamos arte reconstructivo. Al que ha experimentado la descomposición de su yo, le enseñamos que los trozos pueden acoplarse siempre en el orden que se quiera, y que con ellos se logra una ilimitada diversidad del juego de la vida. Lo mismo que los poetas crean un drama con un puñado de figuras, así construimos nosotros con las figuras de nuestros yos separados constantemente grupos nuevos, con distintos juegos y perspectivas, con situaciones eternamente renovadas. ¡Vea usted!

Con los dedos silenciosos e inteligentes, cogió mis figuras, todos los ancianos, jóvenes, niños y mujeres, todas las piececillas alegres y las tristes, las vigorosas y las débiles, las ágiles y las pesadas; las ordenó con rapidez sobre el tablero formando una combinación, en las que aquéllas se reunían al punto en grupos y familias, en juegos y en luchas, en amistades y en bandos enemigos, reflejando al mundo en miniatura. Ante mis ojos arrobados hizo moverse un rato al pequeño mundo lleno de agitación, y al mismo tiempo tan en orden; lo hizo jugar y luchar, concertar alianzas y librar batallas, comprometerse entre sí, casarse, multiplicarse, era en efecto un drama de muchos personajes, interesante y movido.

Luego pasó la mano con un gesto sereno por el tablero, tumbó suavemente todas las figuras, las juntó en un montón y fue construyendo, artista complicado, con las mismas figuras un juego completamente nuevo, con grupos, relaciones y nexos diferentes en absoluto..." {1}

1. HESSE, Hermann. El lobo estepario. México. Editores Mexicanos Unidos. 1985. p 210-212.

Continuando la lectura del texto de Aberastury tenemos - que "En el primer momento esa identidad de adulto es un sentirse dolorosamente separado del medio familiar, y los cambios en su cuerpo lo obligan también al desprendimiento de su cuerpo infantil. Sólo algunos logran el hallazgo de encontrar el lugar de sí mismos en su cuerpo y en el mundo, ser habitantes de su cuerpo - en su mundo actual, real, y también adquirir la capacidad de utilizar su cuerpo y su lugar en el mundo.

Este proceso de la vida cuyo sino es el desprendimiento definitivo de la infancia, tiene sobre los padres una influencia - no bien valorada hasta hoy. El adolescente provoca una verdadera revolución en su medio familiar y social y esto crea un problema generacional no siempre bien resuelto.

Ocurre que también los padres viven los duelos por los hijos, necesitan hacer el duelo por el cuerpo del hijo pequeño, - por su identidad de niño y por su relación de dependencia infantil. Ahora son juzgados por sus hijos, y la rebeldía y el enfrentamiento son más dolorosos si el adulto no tiene conscientes sus problemas frente al adolescente. El problema de la adolescencia - tiene una doble vertiente que en los casos felices puede resolverse en una fusión de necesidades y soluciones. También los padres tienen que desprenderse del hijo niño y evolucionar hacia - una relación con el hijo adulto, lo que impone muchas renunciaciones de su parte.

Al perder para siempre el cuerpo de su hijo niño se ve enfrentado con la aceptación del devenir, del envejecimiento y de la muerte. Debe abandonar la imagen idealizada de sí mismo que - su hijo ha creado y en la que él se ha instalado. Ahora ya no - podrá funcionar como líder o ídolo y deberá, en cambio, aceptar una relación llena de ambivalencias y de críticas. Al mismo tiempo, la capacidad y los logros crecientes del hijo lo obligan a - enfrentarse con sus propias capacidades y a evaluar sus logros y fracasos. En este balance, en la rendición de cuentas, el hijo - es el testigo más implacable de lo realizado y de lo frustrado. Sólo si puede identificarse con la fuerza creativa del hijo, podrá comprenderlo y recuperar dentro de sí su propia adolescencia. Es en este momento del desarrollo donde el modo en el que -

se otorgue la libertad es definitivo para el logro de la independencia y de la madurez del hijo.

Hasta hoy el estudio de la adolescencia se centró solamente sobre el adolescente. Este enfoque será siempre incompleto si no se toma en cuenta la otra cara del problema: la ambivalencia y la resistencia de los padres a aceptar el proceso de crecimiento.

¿Qué motivos tiene la sociedad para no modificar sus rígidas estructuras, para empeñarse en mantenerlas tal cual, aun cuando el individuo cambia? ¿Qué conflictos conscientes e inconscientes conducen a los padres a ignorar o a no comprender la evolución del hijo? El problema muestra así otra cara, escondida hasta hoy bajo el disfraz de la adolescencia difícil: es la de una sociedad difícil, incomprensiva, hostil e inexorable a veces frente a la ola de crecimiento, lúcida y activa, que le impone la evidencia de alguien que quiere actuar sobre el mundo y modificarlo bajo la acción de sus propias transformaciones.

El desprecio que el adolescente muestra frente al adulto es, en parte, una defensa para eludir la depresión que le impone el desprendimiento de sus partes infantiles, pero es también un juicio de valor que debe respetarse. Además, la desidealización de las figuras parentales lo sume en el más profundo desamparo.

Sin embargo, este dolor es poco percibido por los padres que suelen encerrarse en una actitud de resentimiento y refuerzo de la autoridad, actitud que hace aun más difícil este proceso.

En la adolescencia, una voluntad biológica va imponiendo un cambio y el niño y sus padres deben aceptar la prueba de realidad de que el cuerpo infantil está perdiéndose para siempre. Ni el niño ni sus padres podrán recuperar ese cuerpo aunque pretendan negarlo psicológicamente o mediante actuaciones en las cuales la vida familiar y la sociedad pretenden comportarse como si nada hubiera cambiado.

La problemática del adolescente comienza con los cambios corporales, con la definición de su rol en la procreación y se sigue con cambios psicológicos. Tiene que renunciar a su condición de niño; debe renunciar también a ser nombrado como niño ya

que a partir de ese momento si se le denomina de ese modo será con un matiz despectivo, burlón o de desvalorización.

Además, debemos aceptar que la pérdida del vínculo del padre con el hijo infantil, de la identidad del adulto frente a la identidad del niño lo enfrentan con una lucha similar a las luchas creadas por las diferencias de clases; como en ellas, los factores económicos juegan un rol importante; los padres suelen usar la dependencia económica como poder sobre el hijo, lo que crea un abismo y un resentimiento social entre las dos generaciones.

El adulto se aferra a su mundo de valores que con triste frecuencia es el producto de un fracaso interno y de un refugio en logros típicos de nuestra sociedad alienada. El adolescente defiende sus valores y desprecia los que quiere imponerle el adulto, más aún, los siente como una trampa de la que necesita escapar.

El sufrimiento, la contradicción, la confusión, los trastornos son de este modo inevitables; pueden ser transitorios, pueden ser elaborables, pero debemos plantearnos si gran parte de su dolor no podría ser mitigado cambiando estructuras familiares y sociales.

Por lo general, es el adulto el que ha escrito sobre adolescencia y enfatizado el problema del hijo y habla muy poco de la dificultad del padre y del adulto en general para aceptar el crecimiento, estableciendo una nueva relación con él, de adulto a adulto.

El adolescente siente que debe planificar su vida, controlar los cambios; necesita adaptar el mundo externo a sus necesidades imperiosas, lo que explica sus deseos y necesidad de reformas sociales.

El dolor que le produce abandonar su mundo y la conciencia de que se van produciendo más modificaciones incontrolables dentro de sí, lo mueven a efectuar reformas exteriores que le aseguren la satisfacción de sus necesidades en la nueva situación en que se encuentra ahora frente al mundo, las que, al mismo tiempo,

le sirven de defensa contra los cambios incontrolables internos y de su cuerpo. Se produce en este momento un incremento de la intelectualización para superar la incapacidad de acción (que es la correspondiente al período de omnipotencia del pensamiento en el niño pequeño). El adolescente busca la solución teórica de todos los problemas trascendentes y de aquellos a los que se verá enfrentado a corto plazo: el amor, la libertad, el matrimonio, la paternidad, la educación, la filosofía, la religión. Pero aquí también podemos y debemos plantearnos el interrogante: ¿ es así sólo por una necesidad del adolescente o también es una resultante de un mundo que le prohíbe la acción y lo obliga a refugiarse en la fantasía y en la intelectualización?

La inserción en el mundo social del adulto -con sus modificaciones internas y su plan de reformas- es lo que va definiendo su personalidad y su ideología.

Su nuevo plan de vida le exige plantearse el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos; implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos.

Pero, al mismo tiempo, le impone un desprendimiento: abandonar la solución del "como si" del juego y del aprendizaje, para enfrentar el "si" y el "no" de la realidad activa que tiene en sus manos.

Esto le impone un distanciamiento del presente y, con ello, la fantasía de proyectarse en el futuro y ser, independizándose del ser con y como los padres.

Por lo tanto, debe formarse un sistema de teorías, de ideas, un programa al cual aferrarse y también la necesidad de algo en lo que pueda descargar el monto de ansiedad y los conflictos que surgen de su ambivalencia entre el impulso al desprendimiento y la tendencia a permanecer ligado.

Esta crisis intensa la soluciona transitoriamente huyendo del mundo exterior, buscando refugio en la fantasía, en el mundo interno, con un incremento paralelo de la omnipotencia narcisista y de la sensación de prescindencia de lo externo. De este mo-

do crea para sí una nueva plataforma de lanzamiento desde la -
cual podrá iniciar conexiones con nuevos objetos del mundo exter-
no y preparar la acción.

Su hostilidad frente a los padres y al mundo en general se
expresa en su desconfianza, en la idea de no ser comprendido, en
su rechazo de la realidad, situaciones que pueden ser ratifica--
das o no por la realidad misma.

Todo este proceso exige un lento desarrollo en el cual son_
negados y afirmados sus principios luchando entre su necesidad -
de independencia y su nostalgia de reaseguramiento y dependencia.

Sufre crisis de susceptibilidad y de celos, exige y necesi-
ta vigilancia y dependencia, pero sin transición surge en él un
rechazo al contacto con los padres y la necesidad de independen-
cia y de huir de ellos.

La calidad del proceso de maduración y crecimiento de los -
primeros años, la estabilidad en los afectos, el monto de grati-
ficación y frustración y la gradual adaptación a las exigencias_
ambientales van a marcar la intensidad y gravedad de estos con-
flictos. Por ejemplo: obtener una satisfacción suficiente (ade-
cuada en el tiempo) a las necesidades fundamentales de la sexua-
lidad infantil, incluyendo en esta satisfacción tanto la acción_
como la aclaración oportuna de los problemas, determinará en el
adolescente una actitud más libre frente al sexo, del mismo modo
que unas relaciones cordiales mantenidas con la madre determina-
rán en el varón una mayor facilidad en su relación con la mujer;
lo mismo ocurrirá en lo que se refiere a la niña con el padre. -
Sin embargo, la realidad ofrece pocas veces al niño y al adoles-
cente estas satisfacciones adecuadas.

Con todo este conflicto interno que hemos descrito, el ado-
lescente se enfrenta en la realidad con el mundo del adulto, que
al sentirse atacado, enjuiciado, molestado y amenazado por esta_
ola de crecimiento suele reaccionar con una total incomprensión,
con rechazo y con un reforzamiento de su autoridad.

En esta circunstancia, la actitud del mundo externo será -
decisiva para facilitar u obstaculizar el crecimiento."{1} Tal -
como lo describe la siguiente canción de CAT STEVENS (1970):

1. Ibid. p 19-26

FATHER AND SON

{1}

F It's not time to make a change, just relax
take it easy, you're still young that's your
fault there's so much you have to know. Find
a girl settle down, if you want to you can marry,
look at me, I am old but I'm happy.

I was once like you are now, and I know that
it's not easy to be calm when you've found
something going on, but take your time, think
a lot, why think of everything you've got
for you will still be here tomorrow but your
dreams may not.

S How can I try to explain, 'cause when I do
he turns away again, it's always been the same
same old story. From the moment I could talk
I was ordered to listen, now there's a way and
I know that I have to go. Away, I know, I have to go.

F It's not time
to make a change
just seat down take
it slowly, you're
still young that's

S Away away away
I know I have to
make this decision
alone-no

your fault, there's so much you have to go
throug. Find a girl settle down if you want
you can marry, look at me I am old but I'm happy.

S All the times
that I've cried
keeping all the
things I knew inside
it's hard but it's

F Stay stay stay
why must you go
make this decision
alone?

harder to ignore it. If they were right I'd agree.
But it's them they know not me now there's a way,
and I know that I have to go away, I know I have to go.

1. STEVENS, Cat. Father and son en Cat Stevens, greatest hits. California,
A&M Records. 1983.

PADRE E HIJO

P No es tiempo para hacer cambios, simplemente relájate
tómalo con calma, todavía eres joven esa es tu culpa,
hay mucho que tienes que aprender. Encuentra
una chica, establécete, si tú quieres para poder casarte,
veme a mí, yo soy viejo pero soy feliz.

Yo fui una vez como tú eres ahora, y yo sé que
no es fácil mantener la calma cuando encuentras
que algo está sucediendo, pero tómame tu tiempo, piénsalo
bien, piensa en todo lo que tienes
porque tú vas a estar aquí mañana
pero tus sueños quizás no.

H ¿Cómo puedo explicarlo? porque cuando lo hago
se voltea y se va otra vez, siempre ha sido la misma
misma vieja historia. Desde el momento en que pude hablar
se me ordenó escuchar, ahora hay un camino y sé
que me tengo que ir. Irme, sé que tengo que irme.

P No es tiempo
para hacer cambios
no más sientáte y tómalo
con calma,
tú eres joven todavía

H Irme irme irme
yo sé que tengo que
tomar esta decisión
solito.

esa es tu culpa, hay mucho por lo cual tienes que
pasar. Encuentra una chica, establécete si tú quieres
para poder casarte, veme a mí yo soy viejo pero soy feliz.

H Todas las veces
que he llorado
guardando todas las cosas
que yo sabía dentro,
es difícil pero es

P Quédate quédate quédate
¿por qué te tienes que ir
y tomar esta decisión
solo?

más difícil ignorarlo. Si ellos estuvieran en lo correcto
voy de acuerdo. Pero son ellos los que lo saben no yo,
ahora hay un camino, y sé que me tengo que ir,
sé que me tengo que ir.

(traducción libre de JTLW)

"En este momento vivimos en el mundo entero el problema de una juventud disconforme a la que se enfrenta con la violencia, y el resultado es sólo la destrucción y el entorpecimiento del proceso.

✓ La violencia de los estudiantes no es sino la respuesta a la violencia institucionalizada de las fuerzas del orden familiar y social.

Los estudiantes se rebelan contra todo nuestro modo de vida rechazando las ventajas tanto como sus males, en busca de una sociedad que ponga la agresión al servicio de los ideales de vida y eduque las nuevas generaciones con vistas a la vida y no a la muerte.

La sociedad en que vivimos con su cuadro de violencia y destrucción no ofrece suficientes garantías de sobrevivencia y crea una nueva dificultad para el desprendimiento. El adolescente, cuyo sino es la búsqueda de ideales y de figuras ideales para identificarse, se encuentra con la violencia y el poder: también los usa.

Tal posición ideológica en el adolescente es confusa y no puede ser de otro modo, porque él está buscando una identidad y una ideología, pero no las tiene. Sabe lo que no quiere mucho más que lo que quiere ser y hacer de sí mismo; por eso los movimientos estudiantiles carecen a veces de bases ideológicas sólidas. Con frecuencia el adolescente se somete a un líder que lo politiza y, en el fondo, reemplaza a las figuras paternas de las que está buscando separarse, o no tiene más remedio que buscar una ideología propia que le permita actuar de un modo coherente en el mundo en el que le toca vivir, pero si es así, no se le da el tiempo para lograrla, se lo apremia y responde con violencia.

Erikson ha sostenido que la sociedad ofrece al niño una "moratoria social". Por mi parte considero que esta "moratoria social" no es más que el contenido manifiesto de una situación mucho más profunda. Sucede que el niño mismo necesita tomarse su tiempo para hacer las paces con su cuerpo, para terminar de conformarse a él, para sentirse conforme con él. Pero sólo llega a

esta conformidad mediante un largo proceso de duelo, a través - del cual no sólo renuncia a su cuerpo de niño sino que abandona la fantasía omnipotente de bisexualidad, base de su actividad - masturbatoria. Entonces sí puede aceptar que para concebir a un hijo necesita la unión con el otro sexo, y por lo tanto debe renunciar el hombre a las fantasías de procreación dentro de su propio cuerpo y la mujer a la omnipotencia maternal. En una palabra, la única forma de aceptar el cuerpo de otro es aceptar el propio cuerpo.

Pero eso -aparentemente sencillo- se alcanza con dificultad y a lo largo de la vida y se traduce en confusiones, trastornos y sufrimientos para asumir la paternidad o la maternidad. - Todo este problema lo lleva a abandonar su identidad infantil, y tratar de adquirir una identidad adulta que, cuando se logra, se encarna en una ideología con la cual se enfrentará al mundo circundante.

La dificultad del adulto para aceptar la maduración intelectual y sexual del niño es la base de esa pseudo "moratoria social". Es llamativo, además, que sólo se hayan señalado hasta ahora los aspectos ingratos del crecimiento, dejando de lado la felicidad y la creatividad plenas que caracterizan también al adolescente. El artista adolescente es una figura que la historia de la cultura ofrece repetidamente, y tanto en artistas como en hombres de ciencia se halla testimonio de que toda su obra de madurez no es sino la concreción intuiciones y preocupaciones surgidas en esa edad.

Lo específico del conflicto en este período es algo totalmente inédito en el ser: su definición en la procreación y la eclosión de una gran capacidad creativa. Buscan logros y encuentran satisfacciones en ellos. Si estos logros son desestimados por los padres y la sociedad, surgen en el adolescente sufrimientos y rechazo. Pero el diálogo del adulto con el joven no puede iniciarse en este período, debe ser algo que ha ido aconteciendo desde el nacimiento; si no es así, el adolescente no se acerca a los adultos.

Un ejemplo evidente de esta incomprensión: al adolescente se le exige que defina su vocación y, al mismo tiempo, se le reprimen los primeros tanteos de esa vocación. Estos tienen el mismo significado que los primeros tanteos en la vida genital, los que, generalmente, no son valorados.

Diremos que en la situación grupal familiar nos encontramos con lo que Marcuse señala para lo social: "Si son violentos es porque están desesperados."

A más presión parental, a más incomprensión frente al cambio, el adolescente reacciona con más violencia por desesperación y desgraciadamente es en este momento decisivo de la crisis adolescente cuando los padres recurren por lo general a dos medios de coacción: el dinero y la libertad.

Son tres las exigencias básicas de libertad que plantea el adolescente de ambos sexos a sus padres: la libertad en salidas y horarios, la libertad de defender una ideología y la libertad de vivir un amor y un trabajo.

De estas tres exigencias los padres parecen ocuparse en especial de la primera: la libertad en las salidas y horarios, pero más profundamente este control sobre las salidas y horarios significa el control sobre las otras libertades: la ideología, el amor y el trabajo. Cuando los padres responden a la demanda de libertad restringiendo las salidas o utilizando la dependencia económica "cortando los víveres", es que hubo algo mal llevado en la educación anterior y los padres se declaran vencidos. El adolescente temprano, el niño de alrededor de diez años siente una gran necesidad de ser respetado en su búsqueda desesperada de identidad, de ideología, de vocación y de objetos de amor. Si ese diálogo no se ha establecido es muy difícil que en el momento de la adolescencia haya una comprensión entre los padres y los hijos."{1}

"Hemos hablado de la importancia de la palabra, de la necesidad del adolescente de hablar de sus logros. Es frecuente que los padres se quejen de que ya no es posible hablar entre ellos, de que los hijos adolescentes "toman la palabra" y copan la si--

1. ABERASTURY, A. Op. cit. p 26-29

tuación. Esos padres no se han dado cuenta de que escuchar es el camino para entender lo que está pasando en sus hijos. El adolescente de hoy, como el de todos los tiempos, está harto de consejos, necesita hacer sus experiencias y comunicarlas, pero no quiere, no le gusta ni acepta que sus experiencias sean criticadas, calificadas, clasificadas ni confrontadas con las de los padres. El adolescente percibe muy bien que cuando los padres comienzan a controlar el tiempo y los horarios están controlando algo más: su mundo interno, su crecimiento y su desprendimiento. El joven sano de hoy está de vuelta de muchas de las problemáticas del adulto, diría que es más posible que el adulto aprenda del adolescente y no que el adulto pueda darle su experiencia.

Los padres necesitarían saber que en la adolescencia temprana mujeres y varones pasan por un período de profunda dependencia donde necesitan de ellos tanto o más que cuando eran bebés, que esa necesidad de dependencia puede ser seguida inmediatamente de una necesidad de independencia, que la posición útil de los padres es la de espectadores activos, no pasivos, y al acceder a la dependencia o a la independencia no se basen en sus estados de ánimo sino en las necesidades del hijo. Para esto será necesario que ellos mismos vayan viviendo el desprendimiento del hijo otorgándole la libertad y el mantenimiento de la dependencia madura.

Para hacer estos tanteos es necesario dar libertad, y para ello caminos: dar una libertad sin límites, que impone cuidados, cautela, observación, contacto afectivo permanente, diálogo, para ir siguiendo paso a paso la evolución de las necesidades y de los cambios en el hijo.

El mundo moderno reserva a los jóvenes un sitio de nuevas dimensiones si se toma en consideración tanto la fuerza numérica de la juventud como el papel que son capaces de desempeñar en las transformaciones que exige el proceso de desarrollo económico, ideológico y social. Un dato aparecido en la revista de la UNESCO encierra dentro de su verdad matemática un pronóstico que aterrará a más de un adulto. Hablando de la juventud, señala que

el aumento de la población del mundo representa la irrupción en escena de una enorme promoción de jóvenes. Se calcula que en el año 2000, el número de habitantes entre quince y veinticuatro años, habrá aumentado de 519 millones a un billón 128 millones.

Me pregunto ahora si las tensiones y conmociones que hoy resultan de la irrupción del joven en la sociedad en que vivimos y su voluntad de intervenir en ella de una manera cada vez más activa no surgen tanto de la percepción de la fuerza que va adquiriendo como del miedo del adulto.

Lo normal es que participen dentro de las inquietudes que son la esencia misma de la atmósfera social en la que les toca vivir, y si piden la emancipación no lo hacen en la búsqueda de llegar rápidamente al estado de adultos -muy lejos de ello- sino porque necesitan adquirir derechos y libertades similares a los que los adultos tienen, sin dejar por eso su condición de jóvenes.

Toda adolescencia lleva, además del sello individual, el sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta, y el mundo en que vivimos nos exige más que nunca la búsqueda del ejercicio de la libertad sin recurrir a la violencia para coartarla.

La prevención de una adolescencia difícil debe ser buscada con la ayuda de trabajadores de todos los campos del estudio del hombre que investiguen para nuestra sociedad actual las necesidades y los límites útiles que permitan a un adolescente desarrollarse hasta un nivel adulto. Esto exige un clima de espera y comprensión para que el proceso no se retarde ni acelere. Es un momento crucial en la vida del hombre y necesita una libertad adecuada con la seguridad de normas que le vayan ayudando a adaptarse a sus necesidades o a modificarlas, sin entrar en conflictos graves consigo mismo, con su ambiente y con la sociedad. (1)

"El concepto de normalidad no es fácil de establecer, ya que en general varía en relación con el medio socioeconómico, político y cultural, como ya lo he indicado. Por lo tanto, resulta generalmente una abstracción con validez operacional para el inves

1. Ibid. p 31-33

y q' para su desarrollo no surgen el medio socioeconómico, político y cultural

tigador que, ubicado en un medio determinado, se rige por las - normas sociales vigentes en forma implícita o explícita.

He señalado en otra oportunidad que la normalidad se establece sobre las pautas de adaptación al medio, y que no significa **sometimiento al mismo**, sino más bien la capacidad de utilizar los dispositivos existentes para el logro de las satisfacciones básicas del individuo en una interacción permanente que busca - modificar lo displacentero o lo inútil a través del logro de sus - tituciones para el individuo y la comunidad. Por supuesto que, - como lo destaca J. A. Merloo (1961), la personalidad bien integrada no es siempre la mejor adaptada, pero tiene, sí, la fuerza interior como para advertir el momento en que una adaptación temporaria del medio puede estar en conflicto con la realización de objetos básicos, y puede también modificar su conducta de acuerdo con sus necesidades circunstanciales. Este es el aspecto de - la conducta en que el adolescente en términos generales puede - fallar. Al vivir una etapa fundamental de transición, su personalidad tiene características especiales que nos permiten ubicar lo entre las llamadas personalidades "marginales", en el sentido de la adaptación y la integración que acabamos de esbozar. Anna Freud (1958) dice que es muy difícil señalar el límite entre lo normal y lo patológico en la adolescencia, y considera que, en realidad, toda la conmoción de este período de la vida debe ser estimada como normal, señalando además que sería **anormal** la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente.

Las luchas y rebeldías externas del adolescente no son más que reflejos de los conflictos de dependencia infantil que íntimamente aún persisten. Los procesos de duelo obligan a actuaciones que tienen características defensivas, de tipo psicopático, fóbico o contrafóbico, maníaco o esquizoparanoide, según el individuo y sus circunstancias. Es por ello que considero que puedo hablar de una verdadera "patología normal" del adolescente, en el sentido de que precisamente éste exterioriza sus conflictos de - acuerdo con su estructura y sus experiencias.

Así como sabemos que hay fantasías psicóticas en el bebe -

-por nuestra experiencia clínica psicoanalítica- vemos en la adolescencia la exteriorización, modificada por la experiencia previa, de los remanentes de esas fantasías.

Para Erikson existe en la adolescencia un cambio que es fundamentalmente crítico. Este autor habla de tres estadios en el proceso evolutivo, que sintetiza en: niño, adolescente y adulto, basándose en conceptos de Piaget, y aceptando que uno no es un adulto adulto (ni fue un niño niño, ni se convirtió en adolescente adolescente) sino lo que Piaget llama "conflicto" y que él prefiere llamar "crisis". Destaca entonces que, "de hecho, para cada unidad de éstas, corresponde una crisis mayor, y cuando, por cualquier razón, una crisis tardía es severa, se reviven las crisis más tempranas". La adolescencia adolescente es entonces, según este criterio, también conflictiva, como fácilmente se puede inferir.

Sobre estas bases, y teniendo en cuenta el criterio evolutivo de la psicología, considero que la adolescencia, más que una etapa estabilizada, es un proceso, desarrollo, y que por lo tanto su aparente patología debe admitirse y comprenderse para ubicar sus desviaciones en el contexto de la realidad humana que nos rodea.

El adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas de acuerdo con lo que conocemos de él. En nuestro medio cultural, nos muestra periodos de elación, de ensimismamiento, alternando con audacia, timidez, incoordinación, urgencia, desinterés o apatía, que se suceden o son concomitantes con conflictos afectivos, crisis religiosas en las que se puede oscilar del ateísmo anárquico al misticismo fervoroso, intelectualizaciones y postulaciones filosóficas, ascetismo, conductas sexuales dirigidas hacia el heteroerotismo y hasta la homosexualidad ocasional. Todo esto es lo que yo he llamado una entidad semipatológica, o si se prefiere, un "síndrome normal de la adolescencia".

Debo aquí también señalar, parentéticamente, que estas características no son exclusivamente nuestras, de nuestro medio particular, sino que es posible verlas en distintas culturas y

dentro de distintos marcos socioeconómicos de la vida como lo he podido apreciar en el Seminario Psiquiátrico transcultural sobre Adolescencia realizado en mayo de 1968 por la Asociación Norteamericana de Psiquiatría durante su 124° Congreso Anual. La mayor o menor anormalidad de este síndrome normal al que acabo de referirme, se deberá, en gran parte, a los procesos de identificación y de duelo que haya podido realizar el adolescente. En la medida en que haya elaborado los duelos, que son en última instancia los que llevan a la identificación, el adolescente verá su mundo interno mejor fortificado y, entonces, esta normal anomalía será menos conflictiva y por lo tanto menos perturbadora.

El síndrome normal de la adolescencia

Sintetizando las características de la adolescencia, podemos describir la siguiente "sintomatología" que integraría este síndrome: 1) búsqueda de sí mismo y de la identidad; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; 5) desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; 7) actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este período de la vida; 9) una separación progresiva de los padres, y 10) constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo." {1}

A la vez, otros autores han hecho importantes aportes para el conocimiento de la adolescencia. Así, ESTRADA-INDA la aborda desde el **enfoque sistémico familiar**, de tal forma que se deja de concebir al adolescente como desligado del medio y circunstancia

1. KNOBEL, Mauricio. El síndrome de la adolescencia normal en La adolescencia normal. México. Paidós. 1990. p 40-44

en que vive, dejando de hablar de sus problemas como de "su problema", para reconocerlo e integrarlo como parte y momento importante del sistema familiar, en el que la adolescencia es la cuarta de un total de seis fases críticas de la familia, a saber: " a) El desprendimiento. b) El encuentro. c) Los hijos. d) La adolescencia. e) El re-encuentro. f) La vejez." {1} Con lo que el panorama del estudio de la adolescencia es integrada a un proceso humano amplio y comprensivo.

Al hablar sobre los mecanismos de defensa del adolescente ANNA FREUD (1978) apunta que: "Aquí, es cierto, también encontramos que el proceso de la represión toma su punto de apoyo en aquellos centros instintivos sujetos a una especial prohibición, como las fantasías incestuosas del periodo prepuberal o el incremento instintivo expresado en actividades onanísticas corporales en las que tales impulsos y deseos encuentran su descarga; pero a partir de aquel punto de apoyo original, el proceso represivo se extiende más o menos indistintamente a la vida entera." {2} Aspecto que al relacionarlo a la vez con las ideas de REICH (1985), encontramos que éste considera que: "El conflicto de la pubertad representa una regresión a formas y contenidos primitivos e infantiles de la sexualidad. Si esta regresión no es el resultado de una fijación patológica infantil, es la consecuencia necesaria del veto de la sociedad a la satisfacción genital por medio del acto sexual en el momento de la pubertad. Hay dos posibilidades: que el adolescente, llegada la pubertad, sea capaz de encontrar compañía sexual por razón de su desarrollo sexual anterior o que el veto social a la satisfacción de su sexualidad le obligue al onanismo con sus fantasmas, y con esto, también al conflicto patógeno infantil. No es necesario decir que estas dos situaciones en el fondo, son una

1. ESTRADA-INDA, Lauro. El ciclo vital de la familia. México. Posada, 1990. p. 34-35.

2. FREUD, Anna. El yo y los mecanismos de defensa. México. Origen-Planeta. 1986. p. 170.

sola, ya que la primera también procede de condiciones represivas en la infancia. La única diferencia reside en el hecho de que en el primer caso la negativa social a la sexualidad ha producido ya su efecto en la infancia, y en el segundo, comienza por la pubertad. Sería más exacto decir que las dos inhibiciones del desarrollo sexual, en la infancia una y otra en la pubertad, se encuentran y refuerzan mutuamente, porque la inhibición infantil crea la fijación a la cual retrocede el puber empujado por la inhibición social ulterior. Cuanto mayor haya sido el daño causado a la sexualidad infantil, tanto menos podrá el adolescente emprender con normalidad su vida sexual, es decir, más cadenas sociales oprimen al adolescente enfrentado a la llamada sexual.

El sentimiento de culpabilidad en la masturbación es mucho más intenso que el de la relación sexual porque está sobrecargado de fantasmas incestuosos mientras que la satisfacción sexual hace superfluos esos fantasmas. Si hay fuertes fijaciones a objetos infantiles, también el acto sexual sufre menoscabo, y los sentimientos de culpabilidad no son menos intensos que en la masturbación. Se comprueba, una y otra vez, que las relaciones sexuales satisfactorias alejan los sentimientos de culpabilidad. Supuesto que, en igualdad de otras condiciones, la masturbación no satisface tanto como la relación sexual, el sentimiento de culpabilidad en ella es siempre más acusado que en el acto sexual. Entre el tipo extremo del adolescente con incapacidad absoluta para dar el paso que separa su fijación infantil al hogar paterno y la verdadera vida sexual, hasta el que salta esa distancia a cuerpo limpio y con suma facilidad, podemos recorrer toda la gama". { 1 }

Al abordar la adolescencia RIVERA-MELO (1976) apunta:

"La tierra incógnita. ¡Así se ha llamado a la etapa del adolescente! pensando probablemente que en el gran campo de la

1. REICH, Wilhelm. La revolución sexual. México. Origen Planeta. 1965. p 104

vida humana, parte de él se encuentra cubierto por tierra fértil llena de incógnitas.

El adolescente se encuentra confuso en sus ideas, el sexo que ha despertado en él lo llena de nuevas motivaciones que no habían existido con anterioridad. A su vez se considera presionado y vigilado por sus padres y hermanos (medio familiar) que lo **envuelven** en una atmósfera de desconfianza y prohibiciones. (1)

La visión panorámica que proporciona el estudio de la adolescencia hecha por el CONAPO (2) constituyó un sustento teórico importante para nuestra información sobre el particular.

Para contar con otros materiales que nos ayudaran a comprender la conducta de aquellos adolescentes que presentan problemas de personalidad y adaptabilidad al medio, consultamos las obras de autores tales como BURLINGHAM y FREUD, A. (3) - FORWARD (4) y MICHAUX (5) que nos permiten conocer las causas de una adolescencia patológica y su posible incidencia sobre los aspectos problemáticos del estudiante de preparatoria.

-
1. RIVERA-MELO, Vázquez, V. Psicología evolutiva. México. S/E. 1988. p. 186.
 2. CONAPO. La educación y la sexualidad humana. México. CONAPO. 1982. 384 p.
 3. BURLINGHAM, D. y FREUD A. Niños sin familia. Barcelona. Ed. Luis -
Miracle. 1968. 98 p.
 4. FORWARD, Susan. Padres que odian. México. Grijalbo. 1991. 374 p.
 5. MICHAUX, Leon. El niño perverso. Barcelona. Ed. Luis Miracle. 1968.
107 p.

CAPITULO 2

LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

A continuación se presenta la recopilación de textos que permiten conocer la evolución de la **Escuela Nacional Preparatoria** desde sus orígenes hasta la actualidad.

"Con motivo de la clausura del Segundo Congreso de Instrucción Pública, Justo Sierra declaró que la organización de la **preparatoria** fue el principal objetivo del mismo. Creada en 1867, la **preparatoria** condensó en sus planes de estudio el pensamiento liberal positivista. La magnitud del programa de estudios proporcionaba al alumno conocimientos enciclopédicos que se consideraban suficientes para "ganarse la vida". Los mismos alumnos decían que la **preparatoria** era más difícil que la propia universidad. Más importante que el modo de organizar las materias, fue la manera de enseñarlas: el método de enseñanza. Se sustituyó el anterior, escolástico y dogmático, por uno basado en la observación, en el análisis, en la generalización y en la inducción. El orden en la enseñanza de las asignaturas era de una generalidad decreciente a una complejidad creciente. Se empezaba con las matemáticas, consideradas como la piedra angular del programa de estudios, para continuar con la cosmografía, la física, la zoología y la botánica, la geografía, la historia y, por último, la lógica, que debía estudiarse una vez asimilados los instrumentos de análisis empleados en las ciencias anteriores".{1}

"Según la filosofía positivista, la humanidad, en su marcha hacia el progreso, había recorrido tres estados: el teológico, mediante el cual el hombre, al no encontrar la causa de los fenómenos naturales, le había dado una explicación religiosa; el

1. BAZANT. Milada. Debate pedagógico durante el porfiriato. México. SEP-Caballito. 1985. p 53.

periodo metafísico sustituía a los dioses por entidades metafísicas o abstracciones, inaccesibles a la percepción; y finalmente el positivo, mediante el cual el hombre explicaba su mundo según los métodos de la ciencia moderna". {1}

"El positivismo es un concepto que explica un conjunto de ideas, las cuales, al igual que otros muchos sistemas filosóficos, pretenden o han pretendido poseer un valor universal".{2}

"Si se quiere entender una filosofía, es menester preguntarse por ese fondo del cual es expresión conceptual. Es menester preguntarse cómo vivieron, es decir, qué sintieron, qué quisieron, qué soñaron, con qué dificultades tropezaron, los hombres autores de una determinada filosofía".{3}

"El positivismo era -de acuerdo con la interpretación de la generación del Ateneo- el instrumento ideológico del cual se servía una determinada clase social para justificar sus prerrogativas sociales y políticas. "Escritores y educadores del viejo tipo científico -dice Vasconcelos-, expresaron con frecuencia la opinión de que nuestro pueblo, particularmente el indio y la clase trabajadora constituían una casta irredimible,... y afirmaron, asimismo, que toda esta población oprimida era incapaz de derrocar el despotismo militar y político de Porfirio Díaz. Y, sin embargo...la Revolución y la vida misma burlaron la doctrina positivista según la cual el progreso produce fatalmente una clase afortunada que, por poseer mejores dotes representa la selección de las especies y tiene, por lo mismo, el derecho casi sagrado de explotar y sostener a su dominio a los ineptos." En Spencer y Darwin encontraría el grupo social que sostenía tales doctrinas, la justificación de su lugar social y

1. Ibid. p 53.

2. ZEA, Leopoldo. El positivismo y la circunstancia mexicana. México. Lecturas mexicanas 61. SEP-PCE. 1985. p 17.

3. Ibid. p.24

los medios de que se había servido para lograrlo. A base de darwinismo social -nos dice Vasconcelos- se pretendió negar al pueblo su derecho a opinar y defender sus intereses. Toda intervención contraria a los efectos de las leyes de supervivencia era condenable. De acuerdo con estas leyes, en la lucha por la vida siempre triunfa el más apto".{1}

"...si pensamos que toda doctrina, que toda teoría, es expresión de una determinada realidad circunstancial, es expresión de un querer y de un poder de un grupo determinado de hombres que quisieron unas cosas y pudieron otras, entonces sí podemos hablar del positivismo en México, es decir, podremos decir qué es lo que en México quisieron unos hombres que decían -seguir la filosofía positiva, que a sí mismos se llamaban positivistas, que hicieron una política a la que llamaron científica, que establecieron un plan educativo sobre bases positivas, que tuvieron en sus manos diversos ministerios, pretendiendo obrar conforme a la doctrina positiva. Y esto habrá que verlo así, independientemente de que estos tales hombres hayan sido unos... que se sirvieron de una doctrina positiva y sólo lo hayan utilizado el nombre de ésta para justificarse o atraer la confianza. Y hay que verlo así, porque el positivismo fue traído a México para resolver una serie de problemas sociales y políticos, y no simplemente para ser discutido teóricamente. Su expresión teórica fue, por supuesto, desconocida por las masas sociales de México; pero no así su expresión práctica, que fue sentida en diversas formas, tanto por los concedores de la doctrina como por los ignorantes de la misma".{2}

"Hombres que aspiran al bienestar material, hombres cuyo último fin no podía ser otro que el de la obtención de la riqueza, tendrían que sostener una tesis que fuese favorable a los -

1. Ibid. p 31.

2. Ibid. p 37.

poseedores de la misma. La riqueza tendría que ser justificada moral y socialmente, como también el puesto que en dicha sociedad llegarían a tener los ricos. Macedo dice que uno de los tipos de superioridad social es el de la riqueza. Hay en la sociedad ricos y pobres, superiores e inferiores por la riqueza. Los ricos, dice Macedo, son parte importante de la maquinaria social; éstos tienen una función que les es propia así como determinadas obligaciones. El valor de esta clase se deriva de "los poderosos elementos con que cuenta, y que puede poner al servicio de la humanidad". La posesión de la riqueza hace posible el que dicha clase ofrezca grandes servicios a la humanidad. El rico tiene por dicha razón capacidad para hacer el bien social. Es esta una razón por la cual puede considerarse al rico como socialmente superior, ya que posee una cualidad que no posee el pobre, cualidad que se deriva de su riqueza. Piensa Macedo que quien es superior por la riqueza puede serlo también moralmente. "Esa superioridad -dice Macedo- puede trocarse fácilmente en superioridad moral; para eso basta sólo que el rico emplee sus cualidades en el bien." Y más adelante agrega, "no vacilo en creer que la riqueza constituye, o puede constituir, al menos una superioridad moral".{1}

"El Dr. Barreda comprendió entonces que los mexicanos sólo podían unirse y amarse y trabajar juntos como hermanos cuando llegasen a entenderse; se convenció que para destruir su constante anarquía, era forzoso acercarlos, ponerlos intelectualmente unos al lado de otros".{2}

"La Escuela Nacional Preparatoria fue el crisol donde se fundieron todos estos espíritus contradictorios. En ella se logró uniformar la conciencia de todos los mexicanos."El ilustre gobierno de Juárez -dice Chávez- proporcionó al Dr. Barreda -

1. Ibid. p. 168.

2. Ibid. p. 182.

campo extenso para que pudiera hermanar a nuestros compatriotas por la virtud suprema de la ciencia; y organizando entonces, como organizó el sabio filósofo mexicano la **Escuela Nacional Preparatoria**, y enseñando en ella lo fundamental de la ciencia y nada más que la ciencia, borró, para los que de cerca o de lejos han sentido el poder armonizante de esa escuela, las contradicciones, las luchas, la anarquía".{1}

"La **Escuela Nacional Preparatoria** se creó en diciembre de 1867 de conformidad con la Ley Orgánica de Instrucción Pública, promulgada por el Presidente Constitucional Lic. Benito Juárez.

Su organización y dirección fue encomendada al Dr. Gabino Barreda, discípulo y seguidor de Augusto Comte y su filosofía positivista. En esta época, la **preparatoria** contó con un apoyo total, ya que en ella se articulaban los conceptos positivistas y el proyecto de nación de los liberales, lo que signó a esta institución educativa como liberal por excelencia.

"Demostrar que la regla del conocimiento es la experiencia; fijar por este medio los límites de la ciencia más acá de toda noción metafísica; excluir de la realidad demostrable, todo primer principio y circunscribir a la observación de los fenómenos y a la fórmula de las leyes que lo rigen; objeto de todo estudio de la verdad", fueron los lineamientos esenciales con los que se organizó el primer plan de estudios, cuya orientación se mantuvo vigente hasta los primeros lustros del siglo XX.

Es en 1869 que se da una pequeña variación al plan de estudios en relación a su organización, sin cambiar su esencia.

En 1896 se expide la ley de la Enseñanza **Preparatoria** en el Distrito Federal por decreto del Presidente Constitucional Porfirio Díaz. En esta ley aparecen metas educativas que señalan que la enseñanza en la **Escuela Nacional Preparatoria** será uniforme para todas las profesiones y tendrá por objeto la edu-

1. Ibid. p 183.

cación física, intelectual y moral de los alumnos y establece el carácter de Nacional de esta institución.

En 1901 nuevamente se modifica el plan de estudios, se aumenta su duración a seis años, se definen nueve carreras profesionales, y se aumentan asignaturas.

Seis años más tarde, en el plan de 1907, se establece que la educación será laica, se forman las academias y se hace hincapie en el aspecto didáctico y el carácter práctico del aprendizaje.

En 1910 se incorpora la **Escuela Nacional Preparatoria** a la Universidad Nacional con un trato preferencial y se le considera base de la Universidad.

En 1913 el Presidente Victoriano Huerta expide otra ley para la **Escuela Nacional Preparatoria (ENP)** que establece la gratuidad de la enseñanza y ratifica su carácter laico, modifica su plan de estudios en 1914, en el que se insiste en la necesidad de una educación práctica, preferentemente referida a México, sin descuidar la formación integral del alumno.

Tres años más tarde Don Venustiano Carranza, en 1916 modifica la estructura y objetivos de la enseñanza preparatoria; reduce los años de estudio a cuatro; decreta la separación de la ENP de la Universidad Nacional; establece el pago de una cuota por colegiatura, así como una triple finalidad de los estudios: ingresar con éxito a los estudios profesionales de la Universidad Nacional, capacitarse para adquirir los conocimientos de una profesión y, adquirir los conocimientos necesarios para diferentes actividades, proporcionándoles las enseñanzas generales suficientes para que, quienes los posean, sean considerados hombres cultos.

Sin embargo, señala también la necesidad de establecimientos que otorguen una enseñanza técnica para la inmediata aplicación de sus actividades en la lucha por la vida.

En 1918 se modifica nuevamente el plan de la **Escuela Preparatoria** y lo aprueba el Consejo Superior de Educación Pública. Hasta 1916 era una atribución del Presidente de la Repú--

blica.

José Vasconcelos, como Rector de la Universidad, en 1920 reestablece el espíritu tradicional de los estudios preparatorios en el Plan de Estudios, el cual prepara a los alumnos para ingresar a las facultades universitarias y contribuir al desarrollo físico y moral de los educandos.

Dos años más tarde, en 1922, Lombardo Toledano, como director de la **Escuela Nacional Preparatoria**, organizó el Primer Congreso Nacional de **Escuelas Preparatorias** y logró obtener un nuevo Plan de Estudios con lo que se reunificó la enseñanza media de la nación bajo un mismo ideario: al proponerse "la educación intelectual, ética, estética, física y manual de quienes deseen adquirir un título en las escuelas profesionales universitarias. Este proyecto fue modificado en el mismo año por el Consejo Universitario conforme a los siguientes objetivos: establecer enseñanza de Filosofía, Ciencias y Letras para las personas que deseen elevar el grado de sus conocimientos.

La **ENP** reforma su plan de estudios en 1926, y establece la escolaridad de dos años y nueve especialidades. En 1928, el plan introduce algunos cambios menores. Cuatro años más tarde, en 1932, el plan establece los bachilleratos especializados y declara a la **preparatoria** como propedéutica de la enseñanza profesional. Desaparecen los oficios, probablemente como consecuencia de la instauración del ciclo de secundaria.

En 1935 se vuelve a modificar y en 1956 el Consejo Universitario aprueba un nuevo plan de estudios cuyos objetivos eran: promover una educación con fines culturales; lograr que los estudiantes encuentren su genuina vocación mediante el estudio general de las ciencias, la historia, el arte y la filosofía, y de este modo, escoger la profesión a la que habrán de dedicarse; dar una formación adecuada para el ingreso a las carreras profesionales.

En 1953 se modifican los dos planes de estudio; el de cinco años para los estudiantes que habían ingresado después de la primaria y el de dos años para los alumnos que habían ingresado

después de la secundaria; en este proyecto se incorporan dos áreas: la de ciencias y la de humanidades y aparecen materias electivas para ambas áreas.

En 1956, El Consejo Universitario formula nuevamente el plan de estudios y se le denomina bachillerato único; este proyecto incorpora algunas novedades como la organización del congreso en seis áreas, una nueva organización académica, incluye como modalidad pedagógica el estudio dirigido y establece programas de orientación escolar y profesional.

Ocho años más tarde (1964), siendo Rector el Dr. Ignacio Chávez, se efectúa un diagnóstico de la enseñanza en este nivel educativo y se define una doctrina para el bachillerato que sería el marco para la modificación del plan de estudios que hasta ahora continúa vigente.

En esta doctrina se manifiesta que el bachillerato no es una secundaria ampliada y establece como sus finalidades las relativas a la formación de la personalidad y la preparación para una carrera determinada. (Cfr. anexo 2.3).

De manera esquemática, las señala como sigue:

- Desarrollo integral de las facultades del alumno, para hacer de él un hombre cultivado.
- Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
- Formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
- Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
- Preparación especial para abordar una carrera profesional.

Con esta concepción se amplió la perspectiva de este nivel educativo hacia una formación más abierta, más universal, más integral que incluyó no sólo aspectos propedéuticos para una carrera, sino el desarrollo de valores espirituales, cívicos y un espíritu crítico. Con esta filosofía se pretendió rom-

per con la educación basada en la simple acumulación de conocimientos a través de formar al alumno en una disciplina mental, que lo condujera a explicarse científicamente el desarrollo de los fenómenos naturales y las leyes que los rigen.

En los años 70's, producto de la demanda creciente a la ENP, el Gobierno Federal definió la política educativa de incrementar las alternativas para los jóvenes y diversificar los estudios en busca de salidas terminales para dar capacitación técnica: producto de esta política se incrementaron en todos los Estados de la Federación los estudios de **preparatoria**; se creó en 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades, proyecto pedagógico innovador de bachillerato bivalente con carácter terminal y, a la vez propedéutico; dos años más tarde, en 1973 se fundó el Colegio de Bachilleres, todos ellos con el propósito de resolver el problema de la demanda a este nivel educativo.

A finales de 1979, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) con el propósito de resolver los siguientes problemas: el desequilibrio que presentaba la matrícula del nivel medio superior, ya que ésta se concentraba solamente en algunos Estados; dar realmente una opción terminal al alumno, ya que del bachillerato bivalente solamente el 20% se incorporaba al mercado de trabajo y, finalmente, dar respuesta al sector productivo en cuanto a la capacitación de recursos humanos.

Actualmente se ofrecen las siguientes modalidades del bachillerato, propedéutico o bivalentes y técnico terminal.

Concretamente -de conformidad con la ponencia El futuro del bachillerato en el umbral del siglo XXI (MARIA TERESA ZAMORA, DGPE y PA)-, durante el ciclo escolar de 1989-90 la matrícula total escolarizada del bachillerato en todo el país fue de dos millones noventa y un mil alumnos de los cuales - 1 678,400, estaban inscritos en el bachillerato propedéutico y 413,500 en el bachillerato terminal.

En este ciclo educativo y en la modalidad del técnico terminal, en el ciclo escolar 1989-90 la deserción fue del 29.1%

y se tuvo una eficiencia terminal del 37.8%, en contraste en el bachillerato propedéutico y bivalente la deserción fue del 18.5%, la reprobación del 47.1% y la eficiencia terminal fue del 59.3%

Con las nuevas acciones se espera que en el ciclo escolar 1990-91, la deserción disminuya al 27.2%, y la reprobación al 28.1% y alcanzar una eficiencia terminal del 38.6% en el nivel técnico terminal y para el bachillerato propedéutico y/o bivalente disminuir la deserción al 27.2% y la reprobación al 46%.

De acuerdo al tipo de régimen administrativo, federal, estatal, autónomo y particular, en el ciclo escolar 1989-90 la distribución de la matrícula fue la siguiente:

- Federal, cuenta con una población de 554,900 alumnos, donde 383,100 corresponden al bachillerato técnico, que incluye al industrial, agropecuario, pesquero y forestal; 171,800 corresponden al bachillerato general, los colegios de bachilleres, y los bachilleratos de cooperación, los pedagógicos y los del arte.

- Estatal, cuenta con una población de 375,000 alumnos, incluye la población del bachillerato general, los Colegios de Bachilleres, el bachillerato pedagógico, el bachillerato por cooperación y el bachillerato técnico industrial.

- Autónomo, cuenta con 373,100 alumnos, que incluye el bachillerato general, los colegios de bachilleres, al bachillerato técnico industrial y al agropecuario.

- Particular, cuenta con una población de 375,400 alumnos, incluye bachillerato pedagógico, colegios de bachilleres, bachillerato técnico industrial y agropecuario.

En particular, la Escuela Nacional Preparatoria cuenta con nueve planteles para atender a 45,276 alumnos y el Colegio de Ciencias y Humanidades con cinco planteles para dar cabida a 79,912 alumnos.

En cuanto a la duración de los estudios del bachillerato, aproximadamente el 32% de los alumnos cubre los créditos en el plazo establecido de tres años y un 13% lo hace en cuatro años, siendo éste un tiempo reglamentado.

La UNAM cuenta con una planta docente de 4,852 profesores para atender el bachillerato, 2,491 se encuentran adscritos a la **Escuela Nacional Preparatoria** y 2,361 al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por categoría, 2,618 profesores son de asignatura "A", - 1,045 de asignatura "B", 982 profesores de carrera de tiempo completo y uno de medio tiempo, 11 ayudantes de profesor, 37 técnicos académicos de tiempo completo, 72 de medio tiempo y 86 profesores con otro tipo de nombramiento (como puede ser por contrato, honorarios, visitantes y émeritos).

Por otra parte, con el propósito de darle flexibilidad al bachillerato educativo y otorgarle a los alumnos la posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo al concluir sus estudios, se ofrecen 20 opciones técnicas, de las cuales 10 se dan en el CCH y 10 en la **ENP**.

Las opciones tienen como propósitos capacitar al alumno en técnicas específicas para su posterior incorporación al mercado de trabajo así como incrementar la participación de la Universidad en la formación de técnicos medios especializados que requiere la planta productiva.

De acuerdo a las áreas de conocimientos en que se distribuyen las opciones técnicas se dividen en: área de Ciencias Químico-Biológicas 8, Físico-Matemáticas 5, Humanísticas 1, Económico-Administrativas 5, y Bellas Artes 1 opción. (Cfr anexo 22)

La eficacia terminal de estas opciones es superior a la del bachillerato propedéutico y fluctúa entre el 60 y 90%. La Universidad se propone a partir de una evaluación sistemática de sus opciones, ampliar y diversificar éstas, en función de su demanda y de la eficiencia observada en los últimos años.

Con el propósito de analizar la problemática del bachillerato en 1983 se llevó a cabo en el estado de Morelos un Congreso Nacional cuyos objetivos fueron:

- Conocer similitudes y diferencias en los **currícula**.
- Intercambiar experiencias para establecer un sistema nacional de planeación académica y definir un tronco co-

mún en los planes de estudio.

- Mantener la comunicación entre las instituciones e intercambiar experiencias e iniciativas.

Dentro de este evento, se presentó la problemática de este nivel la cual aludió a la existencia de confusiones en la definición de su naturaleza, la desarticulación con los niveles antecedente y subsecuente, la dispersión y heterogeneidad de sus planes y programas de estudio, la carencia de mecanismos para la formación de sus profesores, desvinculación con los sectores productivos, la falta de sistemas adecuados de evaluación y la falta de coordinación entre las instituciones que la imparten, entre otros.

Como resultado de este evento surgieron una serie de recomendaciones:

- Mantener de manera permanente la comunicación.
- Promover la participación de profesores y educandos en las investigaciones sobre alternativas e innovaciones.
- Definir al bachillerato como una fase de la educación de carácter esencialmente formativo, integral y no únicamente propedéutico.
- Vincular al bachillerato con la realidad del país y de cada región donde se imparte.
- Enfatizar en el perfil del bachiller la formación personal y social, y su posible acceso al trabajo productivo.
- Crear un tronco común que sea punto de partida para desarrollar una cultura integral en el educando.

LOS FUTUROS DEL BACHILLERATO

Ante los acelerados cambios estructurales, sociales y geopolíticos que se presentan en el contexto internacional, la economía mundial hacia el siglo XXI, se orienta a la construcción y consolidación de bloques económicos regionales, entre los que se encuentran la Comunidad Económica Europea, la Cuenca del Pacífico y la Región Económica de América del Norte en el cual, en breve plazo, se integrará nuestro país a través del Tratado de

Libre Comercio.

Ante este panorama México enfrenta los retos de consolidar el cambio estructural que emprendió la década pasada, estabilizar la economía y modernizar su planta productiva si desea incorporarse de manera eficiente a esta dinámica mundial.

La política gubernamental frente a esta situación, considera que una amplia apertura de la estructura económica y su incorporación plena a los flujos comerciales monetarios y tecnologías internacionales, harán factible, mediante la oferta competitiva externa, modernizar el sector productivo, sus planes de estudio, a través de fortalecer sus vínculos de comunicación y cooperación con estos sectores e incorporar nuevas formas de articulación como la práctica constante en los centros de trabajo durante su formación. Asimismo deberá generar nuevas opciones terminales de acuerdo con los requerimientos de la industria.

Otro factor de vital importancia para este bachillerato es la difusión de sus alcances y perspectivas entre sus usuarios potenciales, tanto alumnos como empleadores.

En lo que respecta al bachillerato propedéutico, éste deberá tomar en cuenta, principalmente, la articulación congruente de las transformaciones de los niveles superiores de estudios -licenciatura, especialización, maestría y doctorado-; el equilibrio entre las orientaciones especializantes y generalistas de los curriculas, (sic) objeto de propiciar una preparación de los estudiantes para contender con éxito los estudios posteriores y su futuro desarrollo profesional" {1}

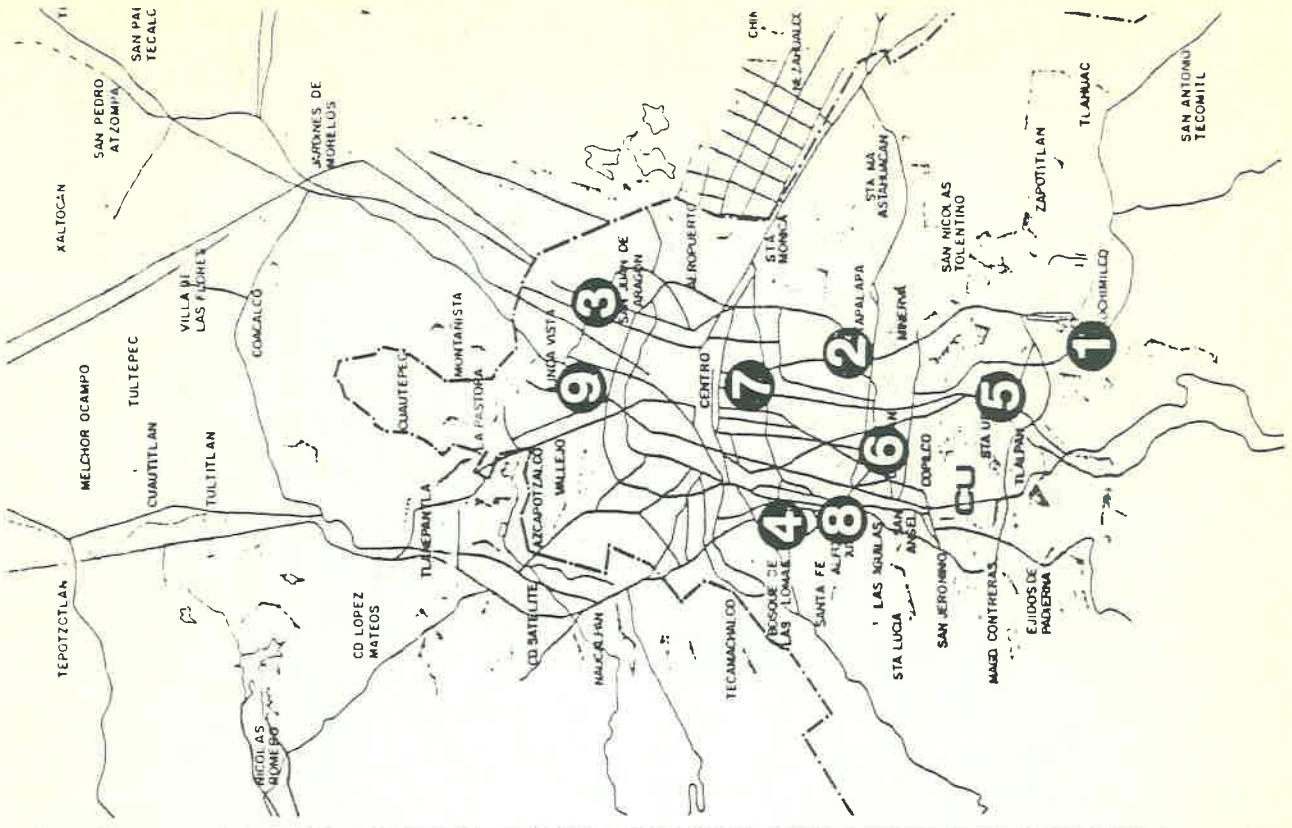
"Frente a la tentación -y a veces presión externa de renuncia a algunos de sus propósitos debido a situaciones reales o ideológicas, tales como los costos elevados, los problemas de administración, los trastornos de la masificación y dispersión de recursos, los originados en las deficiencias de la preparación previa, las dificultades técnicas generadas por las cargas

1. ZAMORA, Ma. Teresa. El futuro del bachillerato en el umbral del siglo - XXI. Dirección General de Planeación de la Universidad. México. UNAM. 1990. p 2-15.

académicas y por la heterogeneidad de la población escolar, las presiones de tipo político, y los efectos psicológicos, económicos y sociales derivados de la crisis actual, la Dirección de la **Escuela Nacional Preparatoria** prefiere asumir el reto y las consecuencias de mantener y aún ampliar razonablemente las metas y tareas de la institución, precisamente por esta serie de circunstancias y porque está conciente de que es la vía para evitar mayores deterioros en la educación y, en última instancia, al desarrollo general del país".{1} (Cfr. anexo 2.4)

1. SCHETTINO, Ernesto. La educación integral en la Escuela Nacional Preparatoria. en Guías de estudio cuarto año de bachillerato. México. UNAM-ENP. 1990. p IX.

- PLANTEL NUM 1 1**
GABINO BARREDA
 Av Las Torres y calle Aldama s/n
 Tepepan Xochimilco
 16020 Mexico, D.F.
 Tel. 676-93-50
- PLANTEL NUM 2 2**
ERASMO CASTELLANOS QUINTO
 Av Rio Churubusco entre Apatiaco y Tezontle
 Col Capata Vela
 06040 Mexico, D.F.
 Tel. 650-03-08
- PLANTEL NUM 3 3**
JUSTO SIERRA
 Eduardo Molina núm. 1577
 Col Salvador Diaz Miron
 07400, México, D.F.
 Tel. 577-33-60
- PLANTEL NUM 4 4**
VIDAL CASTANEDA Y NAJERA
 Av Observatorio núm. 170
 Col Tacubaya
 11870 Mexico, D.F.
 Tel. 515-57-93
- PLANTEL NUM 5 5**
JOSE VASCONCELOS
 Calz del Hueso núm. 729
 Col Ex-Hacienda Coapa
 14300 Mexico, D.F.
 Tel. 677-15-06
- PLANTEL NUM 6 6**
ANTONIO CASO
 Corina núm. 3
 Col. Del Carmen Coyoacan
 04000, México, D.F.
 Tel. 688-31-27
- PLANTEL NUM 7 7**
EZEQUIEL A. CHAVEZ
 Calz. de la Viga núm. 54, esq. Zoquiapa
 Col. Merced Balbuena
 15810, México, D.F.
 Tel. 768-23-31
- PLANTEL NUM 8 8**
MIGUEL E. SCHULTZ
 Dr. F. de P. Miranda y Av. Lomas de Plateros
 Col. Merced Gómez
 01600, México, D.F.
 Tel. 680-01-64
- PLANTEL NUM 9 9**
PEDRO DE ALBA
 Insurgentes Norte núm. 1698
 Col Lindavista
 07300, México, D.F.
 Tel. 577-75-55



Agradecemos la colaboración de la Dirección General de Obras de la UNAM a través de la Subdirección de Proyectos, por habernos proporcionado los planos que aparecen en la presente Guía

Area IV Disciplinas Sociales
 12 Historia de las Doctrinas Filosóficas
 12 Sociología
 12 Historia de la Cultura Optativa

ter certificado
 probado las asignaturas del plan de estudios

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

SEGUNDO AÑO

ER AÑO

- 12 Matemáticas
- 16 Química
- 16 Biología
- 12 Anatomía, Fisiología e Higiene
- 12 Historia de México
- 08 Etimologías Greco-Latinas
- 08 Ética
- Lengua Extranjera (Inglés, Francés, Italiano o alemán) 12 créditos

Comunes a todas las Areas

de Derecho Positivo Mexicano Universal Mexicana e Iberoamericana
 Extranjera
 específicas de cada Area

Area I Ciencias Fisico-Matemáticas

- 16 Física Optativa

Area II Ciencias Químico-Biológicas

- 16 Física
- 16 Química

Area V Humanidades Clásicas

- 12 Historia de las Doctrinas Filosóficas
- 08 Estética

- 12 Latin
- 12 Griego Optativa

Area VI Bellas Artes

- 12 Historia del Arte
- 2 Asignaturas

- 08 Estética Optativas

ASIGNATURAS OPTATIVAS

- 12 Cosmografía
- 12 Geopolítica
- 12 Geología y Minerología
- 12 Italiano
- 12 Francés
- 12 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México
- 12 Temas Selectos de Física
- 12 Higiene Mental
- 12 Temas Selectos de Química
- 12 El Pensamiento Filosófico de México
- 12 Historia del Arte
- 12 Inglés.
- 12 Alemán
- 12 Prácticas Administrativas y Comerciales
- 12 Revolución Mexicana
- 12 Temas Selectos de Biología
- 12 Modelado
- 12 Temas Selectos de Matemáticas

El valor en créditos varía, según el Area seleccionada.

LA DOCTRINA DEL BACHILLERATO

El bachillerato constituye entre nosotros el ciclo superior de la enseñanza media inferior correspondiente a la escuela secundaria, dependiente de la Secretaría de Educación. El ciclo nuestro no puede, no debe considerarse como una simple ampliación del precedente. El bachillerato no es una secundaria ampliada. Tiene finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas de preparación para una carrera determinada.

Podrían esquematizarse así:

- 1 Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado
- 2 Formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico
- 3 Formación de una cultura general que le dé una escala de valores
- 4 Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad
- 5 Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional

Satisfacer estos requerimientos educativos demanda tiempo, consagración y encarecimiento de la vocación. Para lograr sus frutos, el bachillerato ha de buscar el equilibrio de sus finalidades, particularmente entre la formación científica y la humanística del educando. No puede estar inspirado en fines puramente pragmáticos de preparación para una carrera específica. Debe ser más amplio, más universal, más integral, donde quepan lo mismo el desarrollo de los valores espirituales que el de las aptitudes concretas que demande una profesión.

La educación científica que imparta la **Escuela Preparatoria** no ha de consistir en la simple acumulación de conocimientos de las diversas disciplinas que forman el mundo de la ciencia - eso sería simple erudición - sino en la formación de una disciplina mental, en la formación de un criterio, propio de un espíritu crítico que razone. Lograr que el alumno se explique él mismo y, de ser posible, el por qué de los fenómenos de la naturaleza y comprender las leyes que la rigen. Desarrollar el espíritu de observación al estudiar las ciencias naturales, como la biología y aprender a inducir el determinismo de los hechos que observa. Adquirir el método experimental, al pasar por la física y la química, así sea en escala bien reducida, forma de capacitarse para la adquisición de la verdad o para su renovación futura.

La educación humanística que imparta nuestra **Preparatoria** no habrá de concebirse en el sentido clásico, como la adquisición obligada de lenguas clásicas y el apoderamiento de las culturas de la antigüedad, particularmente la grecorromana. Con todo y su importancia innegable, nuestra preocupación debe

en otro sentido, como resultado de las exigencias de nuestro tiempo. Ha de buscar el desarrollo de una cultura propia del mundo de hoy, viva, dinámica, verdadero humanismo moderno que persiga el conocimiento del hombre, de su medio físico, de su historia, de sus relaciones sociales del mundo, de sus ideas

En la Preparatoria eso arranca del conocimiento de las lenguas vivas - en la base de ellas, naturalmente, la nuestra, la española - ya que son el instrumento mayor de la inteligencia, el vehículo de la comunicación, la expresión primera y más visible del desarrollo intelectual del hombre. Agréguese que las lenguas extranjeras, si se escogen las de mayor alcance universal, no sólo permiten al estudiante llegar a las fuentes mismas del conocimiento, sino que facilitan el entendimiento de otros pueblos y de otras culturas, que es la mejor forma de un espíritu de universalidad.

Partiendo de las lenguas, la proyección de los estudios va hacia la historia y las ciencias sociales. La primera ofrece al educando el panorama de las largas luchas del hombre por encontrar su seguridad, su libertad, su prosperidad. La existencia de ciertos glos en busca de una elevación de la humanidad, permitiendo al alumno centrarse mejor en el tiempo, en que le tocó vivir y columbrar las metas que debe fijarse. Las ciencias sociales, por su parte, le mostrarán lo que es su país, lo que representa en el concierto de su tiempo, lo que en su organización y en sus leyes ha logrado plasmar como aspiración y como filosofía de vida. Todo eso ha de formar en el joven la imagen del México en que vive y al que ha de servir: escuela de Ciudadanía y de generoso patriotismo.

Por último, la escala de la formación humanística ha de rematar en los estudios filosóficos, conocimientos que le permitan sintetizar sus ideas, formar su propio criterio acerca del mundo en que va a actuar, del valor de los ideales que se forje y de las normas morales que adopte para su conducta.

Es del correcto equilibrio entre estas dos formas de educación, la científica y la humanística, como ha de resultar una educación integral, una armonía en el proceso formativo del alumno, que lo mismo prepara las armas de su inteligencia que alina su sensibilidad y lo mismo acrecia la fuerza de su razón, que pulen su espíritu con el amor de los altos valores de la cultura.

Esta forma de educación integral y equilibrada debe ser igual para todos los bachilleres, cualquiera que sea su aspiración profesional. La Escuela no puede permitir mutilaciones en los estudios, que hicieran grupos de hombres puramente versados en ciencias o en humanidades. Este tipo de deformación no es admisible. Ni, so pretexto de que la carrera buscada es literaria, se puede prescindir de una sólida disciplina intelectual - como la que dan las ciencias matemáticas - ni por el hecho de que se persigue una carrera científica, como la química o la ingeniería, se puede autorizar que el estudiante carezca de los fundamentos de la cultura y que

ignore el manejo de la lengua, la historia de su país y la realidad social en que vive.

De esto se desprende la necesidad de que el bachillerato ofrezca una base que sea igual para todos los alumnos, cualquiera que sea la carrera que persigan, vale decir que, los estudios al principio sean como un tronco común, donde estén incluidas lo mismo las ciencias que las humanidades. Solo después de lograda esa educación integral y ya en el último año del bachillerato, se harán los estudios especiales de una área dada del conocimiento, de acuerdo con la profesión que se pretenda. Será esto el complemento de la formación de base, la rama y no el tronco; en otros términos, será el año propedeutico que capacite para ingresar a una profesión.

Dr. Ignacio Chávez
Rector de la UNAM (1964)

ANEXO 2.4

LA EDUCACION INTEGRAL EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Desde su fundación en 1867, la Escuela Nacional Preparatoria ha desarrollado y trabajado con diversos planes y programas de estudio que se caracterizan por tener una serie de elementos comunes, ante todo, la intención de proporcionar al estudiante una educación integral, capacitarlos para seguir los estudios profesionales de tipo universitario, desarrollarle la conciencia ciudadana, y dotarlo con una cultura universal. A estos propósitos fundamentales de origen se han ido agregando históricamente otros más, a los cuales se les ha dado diferente peso específico de acuerdo a las distintas concepciones y políticas educativas que se han asumido. A partir de 1910, la Escuela Nacional Preparatoria fue sabiamente integrada por Justo Sierra a la naciente Universidad Nacional convirtiéndose, como dijera el doctor Ignacio Chávez, en la "columna vertebral de la Universidad", razón por la cual asume plenamente sus fines y políticas generales.

En el plan de trabajo de la Dirección General de la ENP, tomando en consideración los enriquecimientos provenientes de diversos sectores y miembros de la comunidad, se establecen fines, políticas y actividades a desarrollar, bajo el supuesto teórico general que la producción y reproducción de las ciencias, las tecnologías y las técnicas constituyen factores estratégicos determinantes del actual desarrollo global. Dichos fines educativos, que en la práctica se hallan íntimamente vinculados y dependen de una adecuada relación entre sí y la eficacia del sistema, se desglosarán de la siguiente forma: a) dotar al estudiante con estructuras de conocimientos y la información necesaria para ingresar a las diferentes carreras profesionales; b) incrementar su grado de adaptabilidad al desarrollo del conocimiento y prácticas tecnológicas; c) proporcionarle una cultura general de tipo universitario; d) desarrollar en el alumno el espíritu crítico; e) educarlo para la vida cotidiana; en la libertad y en el pluralismo ideológico; f) iniciarlo en la vida y conciencia universitaria; g) desarrollar su gusto estético y condición física; h) despertar en él la diversidad de aspiraciones vocacionales y orientarlo en ellas; i) capacitarlo oportunamente para una rama técnica; j) gestarle una posición ética ante la vida y la futura profesión; k) molivar su conciencia nacional y su sentido de responsabilidad social.

El plan de estudios de la ENP está actualmente estructurado para ser cursado en 3 años (los cuales se conceptúan como 4o, 5o y 6o años, en razón de formar parte del plan de 6 años que incluye la secundaria, la cual se imparte en el plantel 2, *Erasmio Castellanos Quinto*, de la Escuela Nacional Preparatoria), con 8 asignaturas obligatorias en los dos primeros años y 9 ó 10 asignaturas para el tercero, según las 6 áreas propedéuticas, de las cuales 5 son comunes a todas las áreas, 3 ó 4 específicas y 1 ó 2 optativas. Además con carácter paracurricular, se imparten actividades académicas y deportivas semiobligatorias, que completan la intención integradora de todo lo que toca al currículum. Como se puede observar, el plan

pretende un equilibrio, con cierta ponderación de algunas asignaturas, entre las ciencias naturales, sociales e instrumentales y las humanidades, con un complemento de educación artística y física que le proporcione al alumno una sólida formación general integral y propedéutica. lo refuerce en su orientación vocacional, lo ponga en conocimiento de métodos de razonamiento e investigación, le desarrolle la personalidad y le permita una conciencia crítica.

Es verdad que la carga académica, incluyendo la paracurricular formal e informal, es considerable, mas no excesiva, por lo menos en principio para la media. Además consideramos que no es deseable abandonar este nivel, en razón de sus propósitos de formación universitaria, de su carácter integrador, totalizador y de cultura universitaria, so pena de caer en otro tipo de sistemas que tienen diferentes finalidades, o que son deficientes, parciales, de especialización prematura o privilegian alguna función educativa (contenidos, metodo)

La experiencia negativa de las naciones desarrolladas en este tipo de experimentos educativos debiera servirnos como una llamada de atención, ya que la supresión de la cultura general en el ciclo medio superior, la especialización prematura y otras medidas condujeron, tras espectaculares resultados inmediatos, a fracasos rotundos a mediano y largo plazo, especialmente por inadaptación de los cuadros profesionales así mutilados a los cambios científicos tecnológicos y a la propia realidad, convirtiéndolos muy pronto en subempleados y desempleados o, cuando mucho, en tecnicos para la producción obsoleta del tercer mundo, situación que vino a probar fehacientemente la importancia de la función gnosológica de la educación integral

Por el contrario, nos interesa reforzar ciertas areas y funciones educativas donde se notan deficiencias con el objeto de hacer más cabal el caracter integral, como es el caso de la mayor participación del alumno en clase (lo cual no sucede en las actividades extracatedra, ya que la Preparatoria es muy rica en este terreno), o en técnicas y metodos de autoaprendizaje, pero sin suprimir otras que ya ha comprobado que son adecuadas.

En este contexto, como una posibilidad adicional en vias de consolidación, destaca el establecimiento de algunas opciones técnicas (aunque quizá debiera decirse reimplantación, pues con otras características existieron en etapas previas de la ENP) con diferentes posibilidades objetivas: proporcionar al alumno una formación técnica adicional de carácter optativo, acorde a la estructura educativa de la Preparatoria, que le permita una salida terminal en caso de no poder o querer continuar estudios de licenciatura; reforzar contenidos y estructuras de conocimiento, especialmente afines al área propedéutica, así como tendencias vocacionales; posibilitar una actividad remunerada compatible con los futuros estudios profesionales. Como se puede observar, estos fines no son incompatibles entre si ni con los genéricos de la ENP, sino complementarios.

Frente a la tentación - y a veces presión externa - de renunciar a algunos de sus propósitos debido a situaciones reales o ideológicas, tales como los costos elevados, los problemas de administración, los trastornos de la masificación y dispersión de recursos, los originados en las deficiencias de la preparación previa y las dificultades técnicas generadas por las cargas académicas y por la heterogeneidad de la población escolar, las presiones de tipo político, y los efectos psicologicos, económicos y sociales derivados de la crisis actual, la Dirección de la Escuela Nacional Preparatoria prefiere asumir el reto y las consecuencias de mantener y aún ampliar razonablemente las metas y tareas de la institución, precisamente por esta serie de circunstancias y porque esta conciente de que es la vía para evitar mayores deterioros en la educación y, en última instancia, al desarrollo general del país

Maestro Ernesto Schettino Maimone
Director General de la ENP.

CAPITULO 3

EL ESTUDIO DE CAMPO

Objetivos

Acerca de los estudios de campo KERLINGER (1983) dice lo siguiente: "Estos estudios son investigaciones científicas ex post facto tendientes a descubrir las relaciones e interacciones entre las variables de carácter sociológico, psicológico y pedagógico en las estructuras sociales reales... trabajos científicos, -grandes o pequeños, que en forma sistemática busquen relaciones y prueben hipótesis de tipo ex post facto, que se lleven a cabo en situaciones vitales, como en comunidades, escuelas, fábricas, organizaciones e instituciones.

En un estudio de campo el investigador observa la situación institucional y luego examina las relaciones entre actitudes, valores, percepciones y conductas de los individuos y de los grupos. De ordinario no manipula variables independientes".{1}

" **Tipos de estudio de campo.** Katz los divide en dos tipos generales: **exploratorios** y **de prueba de hipótesis**. El primer tipo nos dice Katz, **busca** los hechos sin preocuparse por **predecir** las relaciones existentes. Los estudios exploratorios tienen tres objetivos: descubrir las variables significativas en la situación de campo, detectar las relaciones de las variables y poner los cimientos para una relación más sistemática y rigurosa de las hipótesis".{2}

"A fin de lograr el objetivo hipótesis-prueba, es preciso hacer una investigación preliminar sobre la metodología y la medición. Varios de los trabajos más sobresalientes del siglo XX se han dado en esta área de estudio".

"El segundo subtipo de estudios exploratorios (la investigación encaminada a encontrar o descubrir relaciones) es indispensable para el progreso científico en las ciencias sociales. Por ejemplo, es preciso conocer los elementos correlativos de las --
I. KERLINGER, Fred. Investigación del comportamiento. México. Interamericana. 1983.
p 205.

variables de nuestra ciencia. En efecto, el sentido científico de una construcción hipotética deriva de sus relaciones con otras construcciones"{1}

"Ventajas y limitaciones de los estudios de campo. Estos estudios son potentes en cuanto a realismo, significancia, fuerza de variables, orientación de la teoría y cualidad heurística. La varianza de algunas variables en situaciones concretas de campo es considerable, en especial en comparación con la de las variables de los experimentos de laboratorio. La fuerza de las variables no es de ninguna manera un beneficio exento de peligros. En una situación de campo suele existir demasiado ruido en el canal de comunicación, y aunque los efectos sean potentes y la varianza grande, no le es fácil al experimentador separar las variables"{2}

"Es evidente el realismo de los estudios de campo. Entre todos los tipos de estudios son los que mejor reflejan la vida real. No puede haber ningún motivo para acusarlos de artificialidad. (Las observaciones concernientes al realismo en los experimentos de campo se aplican, a fortiori, al realismo de los estudios de campo.)"{3}

"En el siglo XX se inició la aplicación del método científico a los problemas humanos como delincuencia, moral, prejuicio, actitudes sociales y pedagógicas, conflictos de valores, prácticas observadas en la crianza del niño, privación y desigualdad en la educación, autoritarismo. Muchas cosas ha aprendido el científico que procura entender el origen y la correlación del prejuicio religioso y de otro tipo, o la relación entre prácticas observadas en la crianza del niño y conducta social del adulto, o la relación de los valores de una sociedad en general con las prácticas pedagógicas de la escuela. Todos ellos atañen más de cerca al hombre y a la mujer que muchos otros problemas científicos"{4}

"Sin embargo, la significación social no siempre tiene relevancia científica. Siempre serán útiles los estudios de campo cuyo único objetivo sea la solución de problemas prácticos. Pero -

1. Ibid. p 286.

2. Ibid. p 286, 287.

3. Ibid. p 287.

4. Ibid. p 287.

si excluyen los problemas científicos de índole teórica frustran la finalidad de la investigación científica. El investigador puede dejarse llevar por la fascinante tarea de examinar atributos y actividades humanas complejas; al punto que le sea difícil concentrarse en la teoría que desea elaborar y comprobar. Así, formulará la pregunta: ¿hay relación entre preferencia religiosa o política y actitudes autoritarias? Pero detrás de esta pregunta superficial se encuentra otra más importante: ¿por qué las preferencias políticas y religiosas se relacionan con las actitudes autoritarias? La respuesta a este problema teórico resolverá no sólo esta interrogante sino muchas otras correlacionadas - aunque quizá no tan manifiestas. En otras palabras, aunque la significación social de los estudios de campo es a todas luces - una ventaja sin la vigilancia científica se debilita la investigación social y pedagógica.

Los estudios de campo son de carácter eminentemente heurístico. Todo investigador sabe que una de las dificultades que se afronta en ellos reside en no rebasar los límites del problema. - Con frecuencia las hipótesis se nos presentan sin que las busquemos. Son abundantes las posibilidades de descubrimiento que nos ofrece el campo. Por ejemplo, un investigador puede someter a -- prueba la hipótesis según la cual las actitudes sociales de los integrantes de un consejo técnico de educación son un factor determinante en las políticas educativas de dicho consejo. Después de empezar a reunir datos se encuentra casualmente con muchas nociones interesantes que pueden desviar el curso de su investigación: la relación entre las actitudes de los integrantes y su -- elección para formar parte del consejo técnico; la relación del campo de acción del trabajo de los hombres y sus intereses profesionales y su deseo de pertenecer al consejo; las diferentes concepciones que sobre los problemas concernientes al plan de estudios tienen los integrantes del consejo técnico, los administradores, los maestros y padres de familia.

Pese a estas potencialidades el estudio de campo es el hermano débil de los experimentos de laboratorio y de campo. Su de

ficiencia más seria es por supuesto el hecho de ser una investigación ex post facto. En consecuencia, las afirmaciones de relaciones son más deficientes que en la investigación experimental.

Al diseñar la investigación es importante no subestimar la gran cantidad de tiempo, energía y destreza que se necesitan para llevar a feliz término los estudios de campo. Además de tener dotes de investigador, es preciso reunir las cualidades de un -- vendedor, administrador y contratista". {1}

Características de un cuestionario

"Un cuestionario es un instrumento de recolección de información. A diferencia de la entrevista, el cuestionario es mucho -- más rápido y menos costoso. Algunas desventajas del cuestionario son: la de no detectar el lenguaje del cuerpo ni las emociones -- que surgen al momento de contestarlo.

Una manera ideal sería aplicar tanto la entrevista como el cuestionario al mismo sujeto. Sin embargo, como sabemos, no siempre el investigador tiene todo el tiempo del mundo para hacer -- una investigación... y mucho menos los sujetos entrevistados.

Existen básicamente tres tipos de cuestionarios:

a) Abiertos: En los cuales las preguntas que se hacen están hechas para que el sujeto responda TODO lo que quiera y cuando -- se le venga en mente.

b) Cerrados: En los que el sujeto está condicionado a responder o a seleccionar cualquiera de las opciones que se le presentan.

c) Mixtos: Contienen tanto preguntas cerradas como abiertas.

La desventaja de los cuestionarios abiertos es el cómputo -- de los resultados; sin embargo, su ventaja es la de que el sujeto tiene la libertad de expresar lo que desea, sin restringirle ni influirle en su opinión (como sucede con los cuestionarios -- cerrados). La gran ventaja que tienen los cuestionarios cerrados es la facilidad que brindan para el análisis de los resultados,

l. Ibid. p 287-288.

el cómputo y la estadística.

En realidad, para hacer un buen cuestionario cerrado se necesitan pilotear (probar) las alternativas con un cuestionario abierto. El cuestionario más utilizado es el cerrado.

Los pasos a seguir para construir un cuestionario son los siguientes:

- a) Tener a la vista las hipótesis de investigación.
- b) Elaborar las áreas que debe abarcar el cuestionario (por ejemplo: datos generales del sujeto, temas a tratarse, etc.). Se recomienda para este paso que se comuniquen con científicos y/o teóricos del tema que conozcan el contenido, a grandes rasgos -- aunque sea, de la investigación.
- c) Generar tópicos (destellos intelectuales) de las áreas, elaborando algunas palabras, frases, etc., que nos den una pista de las preguntas que deberán conformar el cuestionario final.
- d) Clasificar los tópicos en las áreas, para distribuir correctamente las ideas.
- e) Formular las afirmaciones y/o preguntas que creemos que formarán parte del cuestionario.
- f) Revisar si las afirmaciones y/o preguntas tienen que ver TODAS ELLAS con la hipótesis de la investigación.
- g) Revisar la redacción y ortografía de CADA PREGUNTA.
- h) Generar (para el cuestionario piloto) al menos el doble o el triple de ítems (preguntas) que inicialmente se habían calculado para el cuestionario final; por ejemplo, si se va a trabajar una dimensión de 20 ítems finales, se deberán construir entre 40 y 70 reactivos. Cada dimensión (área) abarca aproximadamente entre 25 y 30 afirmaciones.

El cuestionario de actitudes es un instrumento de recolección de información, que cumple con las características de un cuestionario convencional (en cuanto a su elaboración).

La palabra ACTITUD significa "la predisposición hacia un objeto y/o hacia una situación". El cuestionario de actitudes mide precisamente esta predisposición" {1}

I. NADELSTICHER, Mitrani, A. Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. México. INCP. 1963. p 13-15.

Metodología

El presente trabajo es un estudio de campo sin llegar a ser un trabajo experimental, sino un estudio exploratorio, (cfr. KERLINGER. Investigación del comportamiento) [1] ya que no tiene la finalidad de aceptar o rechazar una hipótesis, sino de permitirnos conocer cuál es el quehacer del orientador vocacional en los planteles de la ENP, y cómo lo realiza, así como conocer sus necesidades de actualización.

Estudio de campo:

Escenario. El escenario son los nueve planteles de la ENP de la UNAM en el Distrito Federal.

Sujetos. Se utiliza una muestra de los orientadores de ambos turnos (matutino y vespertino) de los nueve planteles de la ENP, a quienes se les aplica un cuestionario (en total 18 encuestados).

Materiales. Un cuestionario que contiene 20 preguntas, sobre los siguientes aspectos: Formación profesional del orientador, funciones que realiza, herramientas que utiliza, así como sobre las necesidades de actualización que requiere este profesional.

Este cuestionario es aplicado de manera individual.

Procedimiento

Para efectuar el estudio de campo:

a) Acudimos a la Dirección General de la ENP para recabar información sobre la población estudiantil de las preparatorias de la UNAM; número de alumnos que ingresan, alumnos que egresan, deserción. A la vez, recabamos informes institucionales sobre los servicios de orientación en la DGOV.

b) Elaboramos un cuestionario reproducido en 18 ejemplares.

c) Aplicamos el cuestionario en los nueve planteles de la ENP, en los turnos matutino y vespertino.

1. KERLINGER. Op. cit. p 286.

- d) La muestra es de 18 orientadores, uno por cada turno.
- e) El propósito del cuestionario es:
- conocer la situación del orientador en su quehacer concreto.
 - conocer la relación proporcional de la población estudiantil y el número de orientadores.
 - conocer si los Departamentos de Orientación de la ENP cuentan con personal especializado en orientación vocacional para adolescentes.
 - conocer si existe en los planteles una infraestructura básica que permita llevar a cabo la actividad de orientación de manera satisfactoria en sus resultados, tanto para el orientado como para el orientador.
 - conocer si el enfoque de orientación vocacional que recibe el estudiante atiende o no, en forma integral al contexto biopsicosocial en que éste se desenvuelve.

 - para reiterar, modificar, o reconocer como improcedente la propuesta a presentar, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario.

Con objeto de estructurar un cuestionario final para aplicarlo a los orientadores de la **Escuela Nacional Preparatoria** se procedió primero a elaborar un cuestionario piloto con 46 ítems_ (anexo 3.1) que se aplicó a 15 sujetos; 5 miembros del curso de especialización en Orientación Educativa de la UPN y 10 miembros pertenecientes al cuerpo de orientadores del Colegio de Bachilleres.

La tabla III.I muestra el número de respuestas positivas_ y negativas para cada uno de los ítems así como la correspondencia en puntos y porcentajes.

La tabla III.II ubica a cada uno de los ítems en la frecuencia de respuestas positivas obtenidas. De acuerdo a lo que - 23 ítems se encontraron entre los que obtuvieron mínimamente 80% o más de respuestas positivas.

De los 23 ítems que obtuvieron 80% o más puntos positivos_ se procedió a sintetizar en uno sólo los ítems 6-7, y, 32-33 que por una parte, cada pareja de ellos pertenecían a la misma área_ investigada, y por otra, el que las dos parejas de ítems obtuvieron un porcentaje positivo de 86.66, de tal manera que el cuestionario final se integró a base de 20 preguntas abiertas a través de las que buscamos conocer aspectos relevantes del quehacer de los orientadores.

El cuestionario final se muestra en el anexo 3.2; fue aplicado de manera anónima a fin de recabar las respuestas más apegadas a la realidad y percepción de cada orientador. Las respuestas se encuentran en los anexos 3.4.1 al 3.4.15 y una exposición sintética de dichas respuestas se halla en la tabla III.III.

De la muestra planeada de 18 orientadores totales a encuestar fue posible obtener en el trabajo de campo la respuesta de - 15 sujetos (83.33%).

Las respuestas obtenidas de las entrevistas efectuadas a dos funcionarios de la Dirección General de Orientación Vocacional en Ciudad Universitaria se puede ver en los anexos 3.3.1 y_ 3.3.2. Dichas entrevistas se llevaron a cabo en días previos a a la aplicación del cuestionario a los orientadores.

Previa a la elaboración del cuestionario para los orientadores efectuamos tres visitas en busca de la información institucional generada en organismos a los que pertenecen.

La primera visita se realizó a la Dirección General de la **Escuela Nacional Preparatoria** ubicada en la Colonia del Valle, - D.F. en donde nos fueron proporcionados los documentos "El futuro del bachillerato en el umbral del siglo XXI" y "Guías de estudio de cuarto año de bachillerato".

La segunda y tercera visita se hicieron en fechas diferentes a la Dirección General de Orientación Vocacional ubicada en la Ciudad Universitaria, D.F.

En la **primera** visita a la DGOV la información recabada fue la siguiente:

La DGOV dirige sus actividades a dos grandes áreas de la comunidad universitaria:

1. Los estudiantes de bachillerato de la **ENP**.
2. Los estudiantes de las demás escuelas y facultades de la UNAM.

La DGOV sólo se encarga de la orientación vocacional - en los planteles de la **ENP** y no ejerce ninguna función - en los CCH ya que estos cuentan con un departamento de orientación vocacional independiente de esta Dirección.

Los departamentos de orientación de los planteles de la **ENP** están divididos en dos secciones; una perteneciente al turno matutino, y otra al turno vespertino, cada una cuenta con un jefe de sección y orientadores diferentes para cada turno.

El número de orientadores varía según la población de cada plantel; hay de ocho a diez orientadores en los planteles grandes y dos o tres orientadores, por turno en los planteles pequeños.

Además de los servicios de orientación de cada preparatoria, a solicitud de un alumno también se puede atender en la DGOV en C.U. en donde dependiendo del motivo de entrevista del estudiante, es atendido aquí o canalizado -

al Departamento de Salud Mental de la UNAM.

La DGOV en C.U. también brinda atención a estudiantes no pertenecientes a la UNAM a través de un módico pago y de la misma manera opera interinstitucionalmente al atender a estudiantes enviados por otras universidades o al proporcionar material de esta Dirección a otras instituciones.

Algunos de los servicios de la DGOV consisten en brindar información a los estudiantes de bachillerato de primer ingreso para su integración a la Universidad, haciéndoles conocer los reglamentos de la Institución; darles orientación vocacional, profesiográfica, y sobre el campo de trabajo. A través del Servicio Interuniversitario Profesiográfico que opera por un sistema computarizado se tiene acceso a información profesiográfica de casi todas las universidades estatales y privadas de la República Mexicana. Se cuenta también con videos y películas.

La población estudiantil total de los planteles de la ENP que se debe atender es aproximadamente de 50,000 alumnos en más o menos 800 grupos.

La orientación vocacional es obligatoria en la preparatoria; los alumnos deben cubrir un cierto número de horas mínimas que genera de 100 a 150 horas anuales.

La población de orientadores es aproximadamente de 120, aunque no todos se encuentran en funciones debido principalmente a estar de licencia y otras causas. 25 orientadores se encuentran aquí en C.U., y el resto repartido en los planteles de la preparatoria.

El 95% de los orientadores son psicólogos y el otro 5% son pedagogos, todos titulados, quienes para poder ingresar como orientadores a la DGOV debieron aprobar un examen de ingreso.

Existen cursos de actualización cada año para los orientadores, en el periodo interanual de clases, como el actual, en estos cursos entre otras actividades se

lleva a cabo la detección de necesidades del Departamento particular de cada plantel

Al solicitar nos fuesen facilitados documentos sobre las actividades de la DGOV, ya fueran folletos, u otro tipo de información impresa se nos dijo que para ese momento no había ningún material que nos pudieran proporcionar, ya que por encontrarse en periodo interanual estaban haciendo inventario lo que impedía disponer del material, pero que en una futura visita dentro del periodo de actividades nos serían facilitadas varias publicaciones.

La **segunda** visita a la DGOV en C.U. se efectuó a finales de octubre de 1992 cuando iniciaba el periodo lectivo de la UNAM. Fuimos atendidos por una persona diferente y recabamos la siguiente información:

El modo de brindar orientación para los bachilleres se da fundamentalmente en forma grupal, como una clase de información. No se efectúa el manejo de la orientación al modo de los grupos operativos, ya que no se puede atender a los problemas personales de cada muchacho. Se les da información y se hace una evaluación de si asimilaron lo que se les dió.

Al preguntar si nos podrían ser proporcionados algunos documentos que contuvieran la cantidad de orientadores con que cuenta la DGOV y su distribución en los planteles de la **ENP** se nos dijo que "esa es información interna y confidencial que no puede darse a conocer públicamente". Lo mismo sucedió a nuestra solicitud para poder acceder al programa de orientación.

Al preguntar por el libro {1} que acababa de publicar la DGOV de autodiagnóstico para el estudiante se nos informó que tiene un costo de \$ 40,000.00. Al comentar que nos parecía un costo muy elevado para que lo pudiera adquirir un alumno se nos respondió que "esa cantidad no era nada para el estudiante de la UNAM ya que este es un sujeto con amplios recursos económicos". De cual--

1. GONZALEZ, Girón, G. Un mundo por conocer. México. UNAM. 1992. 168 p

quier manera para poder nosotros adquirir esta publicación con un 50% de descuento fuimos ayudados por la propia persona con quien hablamos. (Se anexa nota de compra).

ANEXO 3.3.2



PATRONATO

TESORERIA - CONTRALORIA
DIRECCION GENERAL DE FINANZAS
DEPARTAMENTO DE INGRESOS

RECIBO OFICIAL No 9758

BUENO POR \$ 20,000⁰⁶

R.F.C. UNA-2907227 Y S

RECIBIMOS DE: _____
LA CANTIDAD DE VEINTA MIL PESOS
19/12
POR CONCEPTO DE UN MUELLO por concepto
DEPENDENCIA D.G.O.U.
NOMBRE E.O.S.
FECHA: 30-06-92 FIRMA _____

OBSERVACIONES:

3901

ESTE RECIBO NO ES VALIDO SI NO CONTIENE SELLO Y FIRMA DEL CAJERO

INTERESADO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Con el siguiente cuestionario se busca encontrar cuáles pueden ser las preguntas más pertinentes para estructurar un cuestionario final que permita conocer de la manera más objetiva posible las actividades llevadas a cabo por los orientadores en la Escuela Nacional Preparatoria.

Por favor, de los 7 rubros investigados, indique usted si le parecen acordes o no las preguntas con el área que se pretende conocer.

Toda sugerencia o comentario le agradeceremos lo escriba en la parte trasera de la hoja en que se hallen los tópicos sobre los que usted desee efectuar sus comentarios.

Por su colaboración le quedamos muy agradecidos.

A.M.S. y R.M.A.V.

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN EL AREA DE FORMACION PROFESIONAL?

1. ¿CUAL ES SU CARRERA E INSTITUCION DE PROCEDENCIA? SI ___ NO ___
2. ¿HA REALIZADO USTED CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO, CUALES? SI ___ NO ___
3. ¿CUANTO TIEMPO HA EJERCIDO USTED LA ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___
4. ¿TIENE USTED OTROS TRABAJOS, QUE ACTIVIDAD EJERCE? SI ___ NO ___
5. ¿CUAL ES EL ENFOQUE TEORICO QUE APLICA USTED AL EJERCER SU ACTIVIDAD DE ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN EL AREA DE ELEMENTOS DE TRABAJO DEL ORIENTADOR?

6. ¿CON QUE ESPACIO FISICO CUENTA USTED TAL COMO CUBICULO, AULA, DESPACHO, PARA REALIZAR SU TRABAJO? SI ___ NO ___
7. ¿CON QUE HERRAMIENTAS CUENTA PARA DESARROLLAR SU LABOR TALES COMO TESTS DIVERSOS, FOLLETOS, PELICULAS, O DIAPOSITIVAS? SI ___ NO ___
8. ¿CONSIDERA USTED QUE SON SUFICIENTES Y ADECUADAS LAS HERRAMIENTAS CON QUE CUENTA EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL PARA LLEVAR A CABO SU LABOR? SI ___ NO ___
9. ¿CONSIDERA USTED QUE ES SUFICIENTE PARA ATENDER A LOS ALUMNOS LA CANTIDAD DE ORIENTADORES QUE LABORAN EN ESTE TURNO? SI ___ NO ___
10. ¿CUAL ES APROXIMADAMENTE, LA POBLACION ESTUDIANTIL EN ESTE TURNO? SI ___ NO ___
11. ¿EXISTE DIFUSION EN ESTE PLANTEL ACERCA DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___
12. ¿LE PARECE A USTED ADECUADO, POCO O DEMASIADO EL TIEMPO DE QUE SE PUEDE DISPONER PARA ATENDER A LOS ALUMNOS? SI ___ NO ___

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN EL AREA DE APLICACION PRACTICA DE LA ORIENTACION VOCACIONAL?

13. ¿AL EJERCER LA ORIENTACION VOCACIONAL QUE METODOS -
UTILIZA USTED MAS FRECUENTEMENTE?
A) BRINDAR INFORMACION A TRAVES DE FOLLETOS, PELICULAS, ETC.
B) APLICACION DE TESTS PSICOMETRICOS, INTERPRETANDO Y COMUNICANDO LOS RESULTADOS AL INTERESADO.
C) INFORMACIONES GRUPALES. SI ___ NO ___
14. ¿UTILIZA USTED LA ENTREVISTA PERSONAL Y PROFUNDIZA CON EL ALUMNO EN SUS INQUIETUDES? SI ___ NO ___
15. ¿SI UTILIZA LA ENTREVISTA, CUAL ES EL PROMEDIO DE TIEMPO QUE DEDICA USTED A CADA ESTUDIANTE CONSULTANTE? SI ___ NO ___
16. ¿ADEMAS DE LA ENTREVISTA SE APOYA USTED EN TESTS? SI ___ NO ___
17. ¿COMO ABORDA USTED LOS ASPECTOS QUE JUNTO CON LA ELECCION DE CARRERA GENERALMENTE ACOMPAÑAN A ESTOS, TALES COMO LA BUSQUEDA DE IDENTIDAD, PROBLEMAS FAMILIARES, SEXUALES, AFECTIVOS, LABORALES, ETC.? SI ___ NO ___
18. ¿EN QUE GRADO DE BACHILLERATO CONSIDERA USTED QUE SE PRESENTAN LOS MOMENTOS MAS CONFLICTIVOS PARA EL ESTUDIANTE? SI ___ NO ___
19. ¿CUAL SUELE SER EL MOMENTO MAS CRITICO A RESOLVER EN ESE MOMENTO PARA EL ESTUDIANTE? SI ___ NO ___
20. ¿COMO CONTRIBUYE USTED A RESOLVER LAS SITUACIONES CRITICAS DEL ESTUDIANTE? SI ___ NO ___
21. ¿EN QUE MEDIDA PROPICIA O PUEDE SER PROPICIADA UNA ACTITUD CRITICA POR EL ORIENTADOR AL SER UNA DECISION CRITICA PARA EL ESTUDIANTE EL DEFINIR QUE CARRERA CURSAR? SI ___ NO ___
22. ¿PREFIERE USTED DESARROLLAR SU ACTIVIDAD ORIENTADORA EN FORMA GRUPAL O INDIVIDUAL? ¿POR QUE? SI ___ NO ___
23. ¿QUE OPINION TIENE USTED SOBRE LA UTILIDAD DE LA ORIENTACION VOCACIONAL EN LA DEFINICION DEL FUTURO PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS? SI ___ NO ___

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN EL AREA DE VINCULACION PROFESIONAL DEL ORIENTADOR?

24. ¿TIENE USTED VINCULACION PROFESIONAL CON EL RESTO DEL PERSONAL DE ESTA ESCUELA TAL COMO AUTORIDADES, JEFES DE BIBLIOTECA, JEFES DE LABORATORIOS, Y MAESTROS EN GENERAL? SI ___ NO ___
25. ¿CONOCE USTED A LOS MAESTROS DE ESTA ESCUELA? SI ___ NO ___
26. ¿PIENSA USTED QUE LOS MAESTROS Y EL RESTO DEL PERSONAL DE ESTA ESCUELA LE DAN LA DEBIDA IMPORTANCIA A LAS ACTIVIDADES QUE DESARROLLA EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___
27. ¿QUE TAN IMPORTANTE CONSIDERA QUE ES LA INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD DE LOS MAESTROS SOBRE LOS ALUMNOS, Y COMO CANALIZA USTED ESTE FENOMENO? SI ___ NO ___
28. ¿COLABORAN LOS MAESTROS CON EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___
29. ¿PIENSA USTED QUE SERIA BENEFICO IMPARTIR ALGUNOS CURSOS DE ORIENTACION VOCACIONAL A LOS MAESTROS DE TAL MANERA QUE AYUDARAN EN LA TAREA ORIENTADORA? SI ___ NO ___

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN EL AREA DE ACTUALIZACION Y PROPUESTAS?

30. ¿SI EXISTEN EVENTOS DE ACTUALIZACION Y FORMACION HAN CORRESPONDIDO A LAS ESPECTATIVAS QUE USTED TENIA? SI ___ NO ___
31. ¿QUE CURSOS O TEMAS DE ACTUALIZACION CONSIDERA USTED QUE PUDIERAN SERLE NECESARIOS O UTILES DENTRO DE SU LABOR COMO ORIENTADOR VOCACIONAL? SI ___ NO ___
32. ¿QUE PROPUESTA TENDRIA USTED PARA MEJORAR LA ACTIVIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___
33. ¿QUE CAMBIOS O MODIFICACIONES SUGERIRIA USTED A PARTIR DE SU EXPERIENCIA PERSONAL COMO ORIENTADOR PARA SUS PROPIAS ACTIVIDADES? SI ___ NO ___

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN _
EL AREA DE EVALUACION?

34. ¿SE SIENTE USTED SATISFECHO DE LAS LABORES QUE DESEMPEÑA EN ORIENTACION VOCACIONAL? SI ___ NO ___
35. ¿LE ES POSIBLE A USTED REALIZAR LA EVALUACION DEL TRABAJO LLEVADO A CABO CON EL ESTUDIANTE? SI ___ NO ___
36. ¿CUAL ES LA PROYECCION QUE LA ACTIVIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL TIENE SOBRE EL ALUMNO, LE RESULTA DE GRAN AYUDA O BIEN, ES OPCIONAL Y SUSTITUIBLE? SI ___ NO ___
37. ¿EXISTE LA EVALUACION DE PROGRAMAS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL EN ESTA ESCUELA? SI ___ NO ___
38. ¿PARTICIPA USTED EN DICHA EVALUACION? SI ___ NO ___
39. ¿SE PLANTEAN PROPUESTAS A PARTIR DE LA EVALUACION? SI ___ NO ___
40. ¿EN QUE TANTO CONSIDERA USTED QUE HAN PODIDO SER DISMINUIDOS POR LAS ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL EN ESTE PLANTES LOS PROBLEMAS DE DESERCIÓN, REPROBACION Y AUSENTISMO? SI ___ NO ___

¿CONSIDERA USTED QUE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EVALUAN EL AREA DE APOYO FAMILIAR EN LA ORIENTACION VOCACIONAL DEL ALUMNO?

41. ¿COLABORAN CON USTED LOS PADRES DE FAMILIA EN LA ACTIVIDAD ORIENTADORA? SI ___ NO ___
42. ¿PIENSA USTED QUE BRINDE ALGUN BENEFICIO LA PARTICIPACION DE LA FAMILIA EN LA TAREA ORIENTADORA DEL ALUMNO? SI ___ NO ___
43. ¿CUAL ES LA ACTITUD MAS COMUN QUE TOMA LA FAMILIA FRENTE A LOS PROBLEMAS QUE PRESENTA EL ADOLESCENTE COMO ESTUDIANTE? SI ___ NO ___
44. ¿CUAL ES LA ACTITUD MAS FRECUENTE QUE TOMA EL ADOLESCENTE FRENTE A SU FAMILIA? SI ___ NO ___
45. ¿QUE ACTITUD TOMA EL ALUMNO FRENTE AL ORIENTADOR? SI ___ NO ___
46. ¿COMO RESPONDEN LOS ESTUDIANTES ANTE LA ACTIVIDAD ORIENTADORA? SI ___ NO ___

		Frecuencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
%	Puntos.													
6.66	1		0											
13.33	2		0											
20.0	3		0											
26.66	4			4										
33.33	5			20										
40.0	6			21										
46.66	7			36	16									
53.33	8			25	19	14								
60.0	9			15	39	34								
66.66	10			45	2	44								
73.33	11			3	8	12	22	23	37	38	41	46		
80.0	12			24	26	27	28	35	40	42	43			
86.66	13			1	6	7	10	11	13	17	18	29	32	33
93.33	14			5	30	31								
100.0	15			9										

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL.
P R E S E N T E.

México D.F., a 20 de julio de 1992.

Por medio de la presente me permito presentar a los alumnos ALFREDO MALDONADO SANCHEZ y ROSA MA. AGUILAR VILLANUEVA, quienes cursan el octavo y último semestre de la carrera de Psicología - Educativa en esta Universidad Pedagógica Nacional.

Los alumnos mencionados efectúan actualmente un trabajo de investigación sobre ORIENTACION VOCACIONAL A NIVEL DE BACHILLERATO, por lo que visitarán los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria para recopilar información sobre su tema.

Agradezco profundamente la ayuda e información que sea brindada a estos alumnos y aprovecho esta oportunidad para ponerme a sus apreciables órdenes.

Su atenta y segura servidora, Directora de Tesis de Seminario de Investigación IV de la Academia de Psicología Educativa - en la Unidad Ajusco:


PSIC. SILVIA GONZALEZ GARCIA.

CUADRO DE LOS PLANTELES DE LA ENP Y TURNOS
EN QUE SE OBTUVO RESPUESTA AL CUESTIONARIO

Plantel Turno	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Matutino	X	X	X	X	X	—	X	X	X
Vespertino	X	X	X	—	X	X	X	X	—

De la muestra planeada de 18 orientadores totales a encuestar fue posible obtener en el trabajo de campo la respuesta de 15 sujetos (83.33%).

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

1. ¿CUAL ES SU CARRERA E INSTITUCION DE PROCEDENCIA?
2. ¿CUAL ES EL ENFOQUE TEORICO QUE APLICA USTED EL EJERCER LA ORIENTACION VOCACIONAL?
3. ¿CON QUE ELEMENTOS CUENTA PARA DESARROLLAR SU LABOR, TALES COMO CUBICULOS, AULAS, BATERIAS DE TESTS, FOLLETOS, PELICULAS, ETC.?
4. ¿CUAL ES APROXIMADAMENTE, LA POBLACION ESTUDIANTIL EN ESTE TURNO?
5. ¿CONSIDERA USTED QUE PARA ATENDER A LOS ALUMNOS ES SUFICIENTE LA CANTIDAD DE ORIENTADORES QUE LABORAN EN ESTE TURNO?
6. ¿EXISTE DIFUSION EN ESTE PLANTEL ACERCA DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION?
7. ¿QUE MEDIOS DE ORIENTACION UTILIZA USTED MAS FRECUENTEMENTE?
 - A) BRINDAR INFORMACION A TRAVES DE FOLLETOS, PELICULAS, ETC.
 - B) INFORMACIONES GRUPALES.
 - C) APLICACION DE TESTS PSICOMETRICOS.
 - D) ENTREVISTA PERSONAL.
8. ¿CUAL ES EL PROMEDIO DE TIEMPO QUE DEDICA USTED A CADA ESTUDIANTE CONSULTANTE EN CASO DE UTILIZAR LA ENTREVISTA PERSONAL?
9. ¿COMO ABORDA USTED LOS ASPECTOS QUE JUNTO CON LA ELECCION DE CARRERA GENERALMENTE ACOMPAÑAN A ESTA, TALES COMO LA BUSQUEDA DE IDENTIDAD, PROBLEMAS FAMILIARES, SEXUALES, AFECTIVOS, LABORALES, DROGADICCION, ETC.?
10. ¿EN QUE GRADO DE BACHILLERATO CONSIDERA USTED QUE SE PRESENTAN LAS SITUACIONES MAS CONFLICTIVAS PARA EL ESTUDIANTE?
11. ¿TIENE USTED VINCULACION PROFESIONAL CON EL RESTO DEL PERSONAL DE ESTA ESCUELA TAL COMO AUTORIDADES, JEFES DE BIBLIOTECA, JEFES DE LABORATORIOS, Y MAESTROS EN GENERAL?
12. ¿QUE TAN IMPORTANTE CONSIDERA QUE ES LA INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD DE LOS MAESTROS SOBRE LOS ALUMNOS?

CONTINUA AL REVERSO...

13. ¿PIENSA USTED QUE SERIA POSITIVO IMPARTIR ALGUNOS CURSOS DE ORIENTACION VOCACIONAL A LOS MAESTROS, DE MANERA QUE ELLOS AYUDARAN EN LA TAREA ORIENTADORA?
14. ¿SI EXISTEN EVENTOS DE ACTUALIZACION Y FORMACION, HAN CORRESPONDIDO A LAS EXPECTATIVAS QUE USTED TENIA?
15. ¿QUE CURSOS O TEMAS DE ACTUALIZACION CONSIDERA USTED QUE PUDIERAN SERLE NECESARIOS O UTILES DENTRO DE SU LABOR COMO ORIENTADOR?
16. ¿A PARTIR DE SU EXPERIENCIA PERSONAL QUE MODIFICACIONES SUGERIRIA USTED RESPECTO DE ALGUNA ACTIVIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION?
17. ¿LE ES POSIBLE A USTED REALIZAR LA EVALUACION DEL TRABAJO DE ORIENTACION LLEVADO A CABO CON LOS ESTUDIANTES?
18. ¿QUE TANTO CONSIDERA USTED QUE HAN PODIDO SER DISMINUIDOS EN ESTE PLANTEL LOS PROBLEMAS DE DESERCIÓN, REPROBACION Y AUSENTISMO POR LAS ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION?
19. ¿CONSIDERA USTED QUE ES POSITIVA LA PARTICIPACION DE LA FAMILIA DEL ALUMNO EN LA TAREA ORIENTADORA?
20. ¿CUAL ES LA ACTITUD MAS COMUN QUE TOMA LA FAMILIA FRENTE A LOS PROBLEMAS QUE PRESENTA EL ADOLESCENTE ESTUDIANTE?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

AMS Y RMAV.

1. Facultad de Psicología UNAM. Lic. en Psicología.
2. Aunque el modelo teórico es el determinista, el hacer uso de herramientas en las que trata de vincularse la información - desde un punto de vista social, aunado a los aspectos econó- micos y políticos, lo que hace que el término vocacional va- rie por una Orientación Educativa.
3. Se cuenta con 3 cubículos, uno para uso de la computadora, - salón en el área y salones para cada hora impartida de 4° y - 5° año, así como una hora asignada en los horarios de los - alumnos, 3 orientadores, folletería, aunque no la necesaria, algunas pruebas, videocasetera, videos y programas de radio, aunque somos una sección pequeña se cuenta con lo mínimo pa- ra funcionar.
4. 3 000 alumnos, se atienden 27 grupos.
5. No.
6. Si, contamos con una hora académica y un comprobante de - orientación, aunque nunca está de más la difusión.
7. Los 4 al mismo tiempo y otros como conferencias.
8. Se otorgan sesiones de 50 minutos como mínimo, dependiendo - de la problemática varía el número de sesiones.
9. Dependiendo de cada caso. Para mi no existe la receta de co- cina ya que en mi experiencia la confusión vocacional es una tapadera a otro tipo de problemáticas, el cómo lo abordo ne- cesitamos estar en una cámara de Gessel y que fuese la obser- vadora, ya que este tipo de problemas, generalmente alguno - de ellos se presenta detrás de lo vocacional, de allí que - sea conveniente una preparación y actualización constante - del profesional amén del análisis personal, (la necesidad - de apoyarse de un bagaje de conocimientos sobre la psicolo- - gía clínica).
10. Cada etapa para algunos alumnos puede ser conflictiva.
 - 4° porque es una nueva institución, les da libertad y no he- rramientas para su manejo.
 - 5° porque ya conocen la institución y saben hasta donde flo- jear y confían en ésto y en ocasiones ya no alcanzan a supe-

rar las calificaciones, pero también es cuando tienen que -
elegir una área.

6° porque ya se van, a algunos les cuesta trabajo desprenderse de la vida que han llevado aquí y además tienen que elegir su carrera.

11.Sí.

12.Es uno de los elementos enseñanza aprendizaje al que le dan más importancia de la que quizá tiene ya que los adultos en general somos modelos más o menos.

13.Más que nada se requiere una comunicación constante con ellos.

14.En esta práctica la actualización constante es necesaria.

15.La computación, dinámicas de grupos, mercado de trabajo, y otros como anteriormente mencioné actualización constante.

16.El que fuésemos docentes.

17.Sí.

18.El Departamento apoya pero estamos claros que somos uno de los elementos que tienen que ver con los problemas antes mencionados.

19.Es fundamental para la tarea orientadora y debemos propugnar por que participen en ella pero desde un punto de vista crítico, no impositivo.

20.Depende del caso y de la persona.

1. Soy Licenciada en Psicología egresada de la UNAM.
2. Clínico, ya que con esa orientación egresé de la carrera.
3. Salón, videocassettes, información escrita en trípticos, material que marca el programa, pruebas de intereses vocacionales, diapositivas, guía de carreras, otras publicaciones -- particulares.
4. Alrededor de 300 alumnos a la semana.
5. No, sólo somos 2 personas, ni siquiera se alcanzan a cubrir los grupos del 5° año.
6. Por parte del plantel muy poca, porque dependemos de la Dirección General de Orientación Vocacional que está en Ciudad Universitaria, la difusión la hacemos nosotros mismos con nuestros recursos (papel bond, cartulinas, etc.).
7. De los medios que ustedes marcan, todos.
8. Depende del tipo de entrevista, si se refiere a una cuestión vocacional o profesional, alrededor de 15 minutos o más, si es una entrevista de tipo personal hasta más de una hora.
9. Depende de los requerimientos del chico y de la información que solicite. Entrevista individual según las demandas que haga, siempre se revisa parte de su historia.
Si es en información grupal el mismo programa nos lo marca. Por ejemplo, en el de 4° año los temas son: 1. Introducción a la Universidad, 2. Apoyo al aprendizaje, 3. Adolescencia y sexualidad y 4. Elección de carrera. En 5° sólo se le brinda información sobre carreras y campo de trabajo.
Así va a depender mucho tanto del chico como del programa. Hay ocasiones que los grupos modifican el programa y quieren ver primero unos temas que otros.
10. En 5° año porque salen de la dependencia del 4° para entrar a la decisión y resolución de carrera de 6° año.
11. Realmente es poca, se supone que sí debería existir pero es mínima, repito, dependemos de la DGOV.
12. Considero que demasiada, no hay que perder de vista que el bachillerato es un grado de formación personal e integral.
13. Si sería positivo, sin embargo debemos ser realistas, si al-

gunos maestros, y no sólo en la UNAM, son mediocres para dar su clase, imagínenlos asistiendo a un curso de orientación. Muchos de ellos nos llaman "desorientadores".

14. No existen.

15. Hemos observado que nuestros programas, por problemas institucionales, no satisfacen en mucho las demandas de los jóvenes, pienso que es super necesaria una actualización con todos los temas. A veces ni siquiera nos informan de cambios en las carreras, sino hasta 2 años después.

16. A. Modificar tanto programas como materiales (tenemos de 1980).
B. Dotar de recursos materiales a las secciones (no nos dan ni resistol).
C. Permitir la creatividad de cada sección y de cada orientador.

17. Como la materia no es curricular, no evaluamos al alumno, sólo es a través de participaciones y asistencia que cada uno puede tener una idea general de si aprenden o comprenden los alumnos. La DGOV cada 2 meses más o menos, nos envía unos cuestionarios donde el chico "evalúa" el tema visto: "¿Te gustó? ¿Te pareció interesante? ¿Qué opinas del video X? ¿Te dan información tus orientadores?" etc.

18. En este plantel y por problemas con la plantilla de personal de la sección, no se ha podido ni llevar un seguimiento ni tener un control sobre muchas variables. No me atrevería a decir o afirmar sobre este punto.

19. Es positiva y básica porque alienta al chico en su decisión, aún que en algunas ocasiones en lugar de alienta "presiona" para que se decida por una que él no quiere. Aún así, se ha intentado dar pláticas a los padres sobre los factores de desorientación que pueden existir para que también los tomen en cuenta.

20. Es curioso, yo diría que a un 40% no les preocupa mucho, otro 30% se encarga de ejercer presión en los muchachos y otro 30% los alienta verdaderamente a escoger la carrera que ellos elijan.

En cuestiones de índole personal, los clásicos conflictos y regaños, pero también se observan padres orientadores en cuestiones de sexualidad y de autocuidado.

1. Lic. en Psicología, UNAM.
2. Es ecléctico, no hay ninguno en especial.
3. Tenemos cubículos, salón de videos, folletos, videos.
4. 2 000 aproximadamente.
5. No son suficientes para abarcar a toda la población.
6. Sí.
7. A), B) y D).
8. Una hora aproximadamente.
9. Se abordan por medio del programa, pues los contenidos nos_
hablan de esos problemas.
10. En 5° de preparatoria.
11. Con autoridades y maestros del plantel.
12. Pues en algunas ocasiones si se da y es determinante para_
la elección de carrera de los alumnos.
- 13.
14. No han correspondido a las expectativas porque los cursos -
que se dan son muy superficiales y no profundizan en el te-
ma, no van al fondo del problema.
15. Algunos cursos que nos dieran los elementos necesarios para
poder fundamentar un marco teórico de la Orientación Voca-
cional.
16. Que hubiera un departamento de videos en donde los alumnos_
pudieran seleccionar y poner los que ellos necesitan además
de que la información estuviera más actualizada.
17. No es posible porque desgraciadamente los alumnos van deser_
tando de los grupos a lo largo del año escolar.
18. No está en nuestras manos poder apoyar o ayudar a los alum-
nos en estos aspectos, puesto que hay factores más podero--
sos que nuestra labor.
19. Yo creo que es un factor primario la opinión de la familia_
en la elección de carrera.
20. Tratan de ser autoritarios en lugar de platicar y de tratar
de resolver juntos los problemas, pero generalmente los --
adultos evaden los problemas de los adolescentes.

1. Psicología. UAM Xochimilco.
2. No hay enfoque teórico definido, el grupo determina las necesidades.
3. Con todas a excepción de baterías de tests.
4. 2 000 aproximadamente.
5. No.
6. La difusión es limitada.
7. Folletos, películas, trabajo grupal, entrevista personal, - conferencias, visitas (a las facultades de la UNAM).
8. 50 minutos por sesión el número de veces que se necesiten.
9. Todos estos aspectos estan contemplados dentro del programa_ de O.V. en grupos académicos 4° y 1° (secundaria integrada).
10. 5°.
11. Si, con autoridades y maestros del plantel.
12. Es importante ya que la personalidad de los maestros apoya o desfigura ante los ojos del alumno una profesión sin que muchas veces esto tenga que ser verdadero.
13. La tarea de orientador vocacional antes requiere de una estrategia de trabajo que emplea con compromiso permanente con los alumnos con una información más que institucional, verdadera.
14. La orientación vocacional no ha sido tomada en serio y por tanto los cursos que se ofrecen aunque llenan necesidades - de trabajo, tratan de mantener ocupados a los orientadores.
- 15.
- 16.
- 17.
18. En el mínimo, ya que el problema de deserción, reprobación_ y ausentismo tiene origen en factores económicos y de falta de un criterio racional en la aplicación del plan de estudios.
- 19.
- 20.

1. Psicología, Facultad de Psicología.
2. Siguiendo el programa de D.G.O.V. y, aplicando dinámicas de grupo cada 3 semanas, junto con videos relacionados con -- Adolescencia y Orientación Vocacional.
3. Cubículos, aulas, folletos, películas, posters, etc.
4. 2000 alumnos.
5. Sí.
6. Sí, si nosotros la llevamos a cabo, mas no por parte de la_ dirección.
7. a) Si.
b) Si, (clases semanales).
c) No.
d) Si.
8. 30 minutos.
9. Con entrevistas individuales, tests psicológicos, técnicas _ psicodramáticas y dinámicas grupales.
10. 5° y 1° de secundaria (o de bachillerato integrado, como lo llaman en esta prepa).
- 11.No.
- 12.Es fundamental e importante, pero no decisiva.
- 13.Probablemente si.
- 14.Algunos cursos si.
- 15.Maestría en Orientación.
- 16.Que la materia fuese obligatoria y aparezca en la tira de - materias.
- 17.No.
- 18.No han sido disminuidos.
- 19.Si.
- 20.Varía, puede ser de tomarles atención, o bien, de tratar de_ ignorar su problema, lo cual origina agresividad y rebeldía - por parte del adolescente.

1. Lic. en Psicología de la UNAM.
2. Basado en el programa anual para los diferentes niveles escolares. El enfoque teórico es ecléctico.
3. Además guía de carreras, impresos, videocasets, diapositivas.
4. 3 000 aproximadamente.
5. No. Hacen falta 3 personas más en este turno. Actualmente somos 2.
6. Si. Periodicos murales. A principios y a mediados del año escolar se hace una pequeña exposición de los servicios.
7. Los cuatro.
Grupal una vez a la semana para 4° y 5°. Los demás dependiendo de la demanda.
8. Máximo 45 minutos y mínimo lo necesario para aclarar dudas. Con más de 45 minutos se satura al muchacho.
9. Hay algunos temas que se ven en el programa. Otros en conferencias. En algunas ocasiones el tema de drogadicción lo imparte el Departamento del Servicio Médico.
10. En cuarto se presenta la adaptación al medio, el muchacho se encuentra de pronto frente a demasiada libertad, demasiado anonimato.
En quinto se confían y faltan a clases, se van a las canchas, hacen vida social, no saben cómo manejar su libertad.
En 6° la reafirmación se su elección de carrera.
11. Sobre todo con autoridades, con maestros poca.
12. Afecta positiva o negativamente dependiendo de las características del maestro.
13. El maestro no tiene tiempo de atender a la tarea orientadora ya que con el tiempo que cuenta apenas ve lo correspondiente a su curso. Pero sería bueno que se les informara para que no olviden la importancia de la actividad del Departamento de Orientación.
14. Sí, y sí corresponde a mis expectativas.
15. Reforzamiento y retroalimentación en temas como adolescencia, entrevista, y sexualidad.
16. Ninguna ya que como está el programa me parece completo.

17. Lo realiza la DGOV, terminando un programa se hace una evaluación en la que muchas veces no participa el orientador, los resultados se conocen a través del contacto que los orientadores tienen con la DGOV a través del coordinador del turno.

18. Poco.

19. Depende de los padres. Hay padres que sí apoyan y están alerta de sus hijos.

20. Vienen cuando ya está el problema de reprobación u otro encima buscando ayuda.

1. Psicología. U.A.M.
2. Nos basamos en el programa de la Dirección de Orientación - Vocacional.
3. Cubículos, aulas, folletos, videos, papelería.
4. 3 mil alumnos.
5. Faltan 2 orientadores en el turno.
6. Sí.
7. Todos menos "C".
8. Una hora.
9. Depende del problema.
10. En 5° por el número de materias que reprueban y la elección_ de área.
11. Sí, con todos.
12. Es muy importante.
13. Sí, ya que los maestros nos pueden ayudar a que los alumnos - conozcan más de las diferentes carreras.
14. Sí, los cursos cumplen las expectativas del orientador.
15. Mercado de trabajo.
16. Que el orientador fuera docente no administrativo como es.
17. Sí, por medio de trabajos y tareas.
18. El problema va más allá de nuestras manos, ya que por más - que a los alumnos se les dan hábitos de estudio no los toman en cuenta a la hora de estudiar.
19. Influye mucho la familia a la hora de que un alumno elige ca rrera.
20. Depende del problema, pero en general siento que le hacen - frente a los problemas.

1. Lic. en psicología de la UNAM con dos diplomados.
2. Una de las características de la Orientación Vocacional es - que se puede dar con una combinación de los diferentes enfoques teóricos. No hay una sola corriente. Toma partes de la psicología que es la base, de la sociología y de la economía que es muy importante.
3. Somos ocho orientadores y contamos con aulas, cubículos, folletos, películas, videos y algunos materiales impresos. No contamos con tests psicológicos.
4. En este turno (matutino) tenemos aproximadamente 2500 alumnos.
5. No es suficiente, nunca satisfacemos a todos los grupos.
6. Sí hay difusión, no es suficiente pero si hay.
7. Usamos en primer lugar el trabajo de grupo tipo académico, - en segundo la información con impresos diversos y en tercero la entrevista personal.
8. Depende de lo que el alumno requiera, puede ser una consulta de 50 minutos aproximadamente o una información que sólo lleve 5 o 6 minutos.
9. Lo abordo a través de la técnica de la entrevista buscando - que el alumno aprenda a plantear adecuadamente el problema. - No hacemos tratamientos terapéuticos. Se hace una búsqueda - que puede durar dos o tres meses en la que se analiza la información para que el alumno tenga un esclarecimiento y pueda optar por otras cosas, abrir el panorama, aclarar sus deseos para poder continuar.
Muchas veces lo que quiere el alumno es atención.
De común acuerdo establecemos la finalización.
10. En 6° año cuando tienen que elegir carrera o si se dan cuenta de que no eligieron bien entran en conflicto.
11. No, un poco con las autoridades, pero vinculación profesional con los maestros no.
12. Siento que tanto la imagen de los maestros como la nuestra - es muy importante para los alumnos.
13. Sí, no esta por demás informar a los maestros ya que no con-

tamos con su apoyo.

14. En general no, hay una carencia en psicología y en sociología útiles para los orientadores, se hizo la petición pero no hay respuesta.
15. En lo personal pienso que son necesarios cursos de formación sociológica, psicológica, económica, sobre el mercado de trabajo, y cursos de actualización ya que los que se llegan a impartir no son actuales.
16. Me gustaría que sistematizáramos los conocimientos que se nos han dado, ya que por ejemplo la asistencia de los alumnos de 5° año es muy irregular y no sabemos por qué, yo me imagino que es debido a que llegan aquí esperando una respuesta mágica sobre su vocación, una adivinación de su futuro, como no se les da respuesta dejan de venir, los de 6° empiezan a venir preocupados por la elección de carrera.
17. La evaluación la llevo de una forma muy relativa ya que la realizo en una forma muy personal.
18. Poco porque esto es un prejuicio ideológico y hasta gubernamental, quieren que nosotros resolvamos el problema y no podemos, esto rebasa el campo del orientador. No es un encargo que yo asuma como propio, no es posible, no podemos los orientadores resolver un problema que depende de varios factores.
19. Pudiera ser positiva. La familia siempre tiene influencia. El deseo de los padres, la aceptación o el rechazo, podría ser porque es una zona de influencia pero en realidad no se que tan positiva o negativa sea, no tenemos una forma de sondeo sobre esto.
20. En general la familia apoya al muchacho. Muchas veces ese apoyo no es el idóneo.
Hay de todo, también hay familias que no apoyan al alumno pero me da la impresión que en general sí hay apoyo.

1. Facultad de Psicología. UNAM.
2. Dependiendo de la temática y los aspectos que aborda, aplico diferentes enfoques teóricos.
3. Contamos con: cubículos, salón de audiovisuales, salones base de los grupos que atendemos en forma académica, salas de conferencias; cuestionarios de intereses y aptitudes, materiales impresos de los programas para 4°, 5° y 6°, folletos de las carreras de la UNAM y de otras instituciones, libros de catálogos de carreras, guías de carreras de la UNAM (aunque la mayoría no están totalmente actualizados), material de apoyo para autoaprendizaje y material autoinstruccional de diferentes temáticas de los programas de 4° y 5°.
4. 2 500 aproximadamente.
5. No.
6. Sí.
7. A, D, B.
8. Una a dos horas.
9. Por medio de la entrevista emergen algunas problemáticas colaterales y que influyen en la elección de carrera. Yo trato de centrar al alumno en su realidad tratando de que busque soluciones acordes con su realidad y esas alternativas sean satisfactorias con su realización personal, empleando la asertividad.
10. Al ir terminando 5° y al comenzar y terminar el 6° grado.
11. A veces.
12. Que es muy importante porque considero que ellos también son orientadores y a veces más que nosotros mismos, porque permanecen más tiempo en el salón que nosotros.
13. Sí.
14. A veces.
15. a) Metodología teórica y práctica de la elección de carrera.
b) Mercado de trabajo de carreras saturadas y de no saturadas.
c) Creación de baterías de tests en Orientación Vocacional.
d) La aplicación de la computación en Orientación Educativa en general y Vocacional en particular.

16. Que se realizara una investigación de cuáles son los determi
nantes que influyen en los alumnos en su toma de decisión --
vocacional para mejorar los aspectos que nos corresponden.
Que fuera una materia curricular con validez oficial.
17. No en forma sistemática, en forma empírica si.
18. Siendo honesto, empíricamente creo que muy poco.
19. Indiscutiblemente que si.
20. De llevar al estudiante con algún especialista a él, conside-
rando de entrada que el problema es el estudiante sin consi-
derar que posiblemente también ellos, padres de familia, ten
gan que ver en el problema.

1. Licenciado en Psicología de la UNAM.
- 2.
3. En la Sección de Orientación contamos con cubículos para cada orientador donde se dan las entrevistas individuales. También se dan horas académicas en las aulas propias de los grupos. Se poseen folletos pero son escasos y no se les pueden regalar a los alumnos, sólo se les prestan para sacar copias. Las películas sobre las carreras están incompletas y ya son anacrónicas ya que la gran mayoría no se han actualizado. Se cuenta con material elaborado de autoinstrucción que se les reparte a los alumnos en cada clase y cuando acuden a los cubículos con nosotros.
4. 2,500 alumnos.
5. No es suficiente.
6. Existe poca difusión, además los alumnos no le toman interés porque la materia no es curricular y no aparece en su tira de materias.
7. B.
8. 50 minutos.
9. En el programa de orientación para la modalidad de grupo académico se contemplan temas generales de adolescencia, sexualidad, dinámicas grupales para abordar problemas familiares y escolares, etc.
10. 6° año.
11. No se depende directamente de las autoridades de la prepa ya que dependemos de la Dirección General de Orientación Vocacional la relación con autoridades y maestros es de cooperación y apoyo, pero existe el problema de la indefinición de la orientación como materia o como servicio y por tanto dentro de las mismas autoridades de la preparatoria se le da un papel secundario a la orientación.
12. Es de gran importancia ya que después de los padres los maestros representan una figura de autoridad para los alumnos.
13. Sería muy conveniente.
14. No corresponden a mis expectativas ni necesidades ya que los

- cursos son una vez al año y muy cortos, además se repiten - los mismos año con año.
15. Se debería crear un diplomado en orientación para unificar - criterios y formalizar la actividad del orientador, es decir, profesionalizarlo.
 16. Creo que la orientación debe ser una actividad académica con valor a curriculum y obligatoria para los alumnos.
 17. No es posible debido a que existe una gran deserción en la materia.
 18. El trabajo de la sección de orientación influye indirectamente por la aplicación del programa que abarca los problemas - de rendimiento académico, pero la influencia es mínima porque no existe investigación en esa área que pueda dar herramientas para atacar esos problemas.
 19. Es importante pero por la falta de interés de las autoridades y el escaso presupuesto y personal no se puede abarcar - ese aspecto.
 20. Falta de comprensión hacia los problemas propios de la etapa que está viviendo el adolescente en esta actualidad.

1. Psicología. ENEP Zaragoza.
2. Está constituido por un modelo de caracter social humanistico en una perspectiva integradora donde influyen los procesos psicológicos pero también los procesos de orden social, económicos, de mercado laboral, e intereses y motivaciones personales del estudiante respetando su libertad y su decisión personal para elegir carrera.
3. Cubículo, aula, pruebas psicológicas casi no; folletos, películas, videos.
4. 4 622 entre 2 = 2 311 por turno aproximadamente.
5. No. Deberían ser 6 en cada turno en esta escuela ya que solamente hay 4 por la mañana.
6. Sí, hay difusión con carteles o materiales ya impresos sobre los servicios de este Departamento.
7. 1°.- A)
2°.- D)
3°.- B)
4°.- C).
8. Más o menos una hora.
9. Terapia breve que ayude de inmediato al muchacho con problemas de inestabilidad emocional, y en caso de detectar un problema más grave se le canaliza a los servicios de Atención Psiquiátrica de C.U. En este plantel se han detectado pocos casos de drogadicción entre los estudiantes.
10. En los tres grados.
11. Sí tenemos contacto con autoridades y maestros principalmente.
12. Como influencia es claro que se da, pero qué tanto se da es algo que desconozco.
13. Más que un curso de orientación, el curso para los maestros debería ser un curso de sensibilización, promoción y difusión de lo que es la orientación para que los maestros puedan tener una apreciación más real acerca de la importancia del trabajo de orientación, que no se ve o no se percibe ni por los alumnos ni por los maestros por el hecho de no aparecer registrada como actividad curricular en la tira de mate-

rias.

14. Si. Hay cursos de actualización en la D.G.O.V. en C.U. en períodos intersemestrales. Además actualmente durante el período de clases existen también cursos, para asistir a uno de ellos por interés personal, yo actualmente tomo uno para lo que no asisto un día a la preparatoria.
15. 1.- Fundamentos teóricos de la orientación educativa.
2.- Situación actual y el desarrollo de las profesiones en México.
3.- Mercado de trabajo de las profesiones.
16. Modificar el programa de trabajo para que responda a los requerimientos y necesidades de los estudiantes, de tal manera que corresponda a sus expectativas. Por otra parte, que se le diera su debido lugar al orientador al catalogarlo como docente y no como administrativo, que es la categoría que actualmente tiene.
17. Parcialmente, hay una evaluación institucional anual del Departamento.
18. Poco y casi nula. El programa de orientación no contempla como fines el responder a los problemas de deserción o reprobación que entre paréntesis son altísimas en esta escuela, -- calculo que cerca del 50%.
19. Si es muy importante en la medida en que la familia sea capaz de respetar al alumno y se responsabilice de la educación del alumno. En esa medida están contribuyendo con la actividad de orientación.
20. La actitud general de la familia es de desconcierto, no saben qué hacer con él, no lo entienden.

1. Lic. en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras.
2. Ya están establecidos los programas y en ellos no hay un enfoque teórico específico, se da un eclecticismo.
3. Cubículo no, aulas, baterías de tests (no se aplican muy frecuentemente) aptitudes, intereses, Taylor, frases incompletas, folletos sobre los planes de estudio de las carreras que se imparten en la UNAM, videos auxiliares sobre el plantel, -- sexualidad, adolescencia.
4. Estoy temporalmente en el turno vespertino (apenas hace un mes), pero la población en los grupos fluctúa entre 15 y 20 alumnos con mínima asistencia a entrevista individual.
5. No, actualmente hay unicamente 4 orientadores en el turno vespertino.
6. En el turno matutino sí, y en menor medida en el turno vespertino, pero al iniciar el año se les informa a los alumnos sobre el Departamento y servicios que presta.
7. a) Información a través de videos, folletos, grupal, entrevista personal y en muy contadas ocasiones, cuando se requiere, tests psicométricos.
8. Depende del problema del alumno y la disposición de éste, regularmente una hora (tiempo flexible).
9. Se inicia con el planteamiento del problema que plantea el alumno, si no se trata sólo de orientación vocacional, se aborda el problema detectado como primordial al alumno, dejando para después el problema de orientación vocacional.
10. Dependiendo de qué se entiendan como situaciones conflictivas para el estudiante, en los 4° años problemas de adaptación e integración al nuevo sistema, 5° problemas de elección de área, 6° años problemas de elección de carrera y -- cambios de áreas y carreras.
11. Se puede decir que sí, aunque no se puede llegar a la toma de decisiones.
12. Yo creo que influye demasiado y esto se observa en la participación y asistencia a las sesiones (claro aunque influyen otras situaciones de importancia), tomando en cuenta que la

orientación no se toma como materia obligatoria en el bachillerato.

13. Creo que sería conveniente para que sepan canalizar los casos que realmente lo requieran, y dar también información - aunque sea general en su clase.
14. No, regularmente los eventos de actualización no existen, sólo en los períodos interanuales, pero éstos no satisfacen - expectativas, a menos que se den por ejemplo en el CISE, Psicología, etc., pero regularmente no tenemos acceso a éstos.
15. Aspectos en cuanto a situación sexual, sida.
16. Que se permita el manejo de un programa propio acerca de las necesidades por prepa y grupo.
17. Regularmente se hace una autoevaluación al final de cada tema, anteriormente (hace 2 años) se aplicó una evaluación pero creo que no era la adecuada.
18. No sabría aclararlo.
19. Sí, depende de cómo se de esa orientación, de el tipo de familia de que se trata y del problema que se trate en tal -- orientación.
20. Depende de el tipo de familia que se trate, pero los casos - más frecuentes se dan por problema de calificaciones y en - ellos se encuentra regularmente que hay problemas de tipo - familiar (desintegración) por tal motivo el papel de los familiares no es muy favorable para el apoyo del alumno.

1. Lic. en Psicología de la UNAM.
- 2.
3. Cubículo, aula, folletos, películas.
4. 1 000.
5. No.
6. Sí.
7. a, b y d.
8. Es variado según el problema que se trate, como puede ser -
30 minutos a una hora.
9. Principalmente que sean concientes de la decisión que van a
realizar ya que esa elección va a repercutir en sus 30 o 35
años de actividad
10. 4° año al ambientarse al plantel.
5° año en cuanto a la elección de carrera.
11. Con la Dirección y personal administrativo. Con algunos -
maestros.
- 12.
13. Claro que sí.
14. Algunos de ellos.
15. Por el momento drogadicción, sida, que son temas que los mis-
mos alumnos solicitan.
- 16.
- 17.
- 18.
19. Sí es importante, ya que el alumno y los padres deben de co-
nocer el campo de trabajo y las inclinaciones del alumno -
hacia alguna carrera en particular que él desea estudiar al
igual que planteles dentro de la UNAM como en otros plante-
les dentro del D.F. y la República Mexicana.
9. profesional y una mala elección implicaría una frustración -
que generaría una serie de conflictos importantes para el
alumno.
- 20.

1. Psicóloga de la UNAM.
- 2.
3. Cubículo, aulas, folletos y cuando el alumno requiere de -- pruebas psicológicas se le envía al Departamento de Orientación Vocacional de C.U. ya que ahí se cuenta con un servicio especializado.
- 4.
5. No sé, hace una semana que llegué a esta escuela.
6. Hasta donde yo sé por el poco tiempo que llevo aquí, si hay difusión.
7. Información a través de folletos, películas, informaciones grupales e individuales.
- 8.
- 9.
10. Durante los últimos años del nivel de bachillerato, cuando tienen que elegir carrera.
11. No porque sólo tengo una semana en este plantel.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
18. En esta escuela casi no hay problemas de deserción ni de reprobación, la inmensa mayoría sale.
- 19.
- 20.

1. Lic. en psicología UNAM.
2. Fundamentalmente un enfoque cognoscitivo auxiliado por otros elementos como el psicoanalítico.
3. Todas.
4. Más o menos tres mil.
5. Hemos seis pero deberíamos ser diez en este turno.
6. El Departamento mismo hace la difusión, pero consideramos que debería haber más disponibilidad de materiales por parte de la DGOV.
7. B, A, D, C.
8. Cuatro sesiones de 40 o 50 minutos máximo.
9. Se abordan en grupos pequeños, formando talleres de no más de 20 alumnos.
10. En el último año.
11. Sí, con todos.
12. Es muy importante, a veces hasta influye en la toma de decisión de la carrera en una gran mayoría de los estudiantes, porque las opiniones que el alumno tiene dependen en mucho de lo que dicen los profesores.
13. El maestro muchas veces orienta sin darse cuenta, pienso que no son precisamente cursos sobre orientación los que les debe de dar a los maestros, sino pláticas acerca de la importancia que tiene el trabajo de orientación y su trascendencia. Los maestros en sí por naturaleza se ubican como un modelo a seguir para los muchachos.
14. Algunos sí.
15. 1° Los enfoques de los economistas acerca del mercado de trabajo.
2° Repercusiones en el empleo del TLC.
3° Probabilidades de empleo futuros en función de la política que está siguiéndose en México.
16. La atención grupal con carácter obligatorio.
Proponer que los alumnos durante su ciclo de bachillerato, en el momento en que ellos lo decidan, es decir en 4°, 5° o

6° año asistan a cuatro talleres de orientación con las temáticas que a ellos les interesan. El equipo de orientadores debería aumentar para elaborar bien sus materiales, así como el presupuesto.

17. En entrevista individual sí, a nivel grupal no.
18. No veo una intervención importante del Departamento para solucionar esos problemas. Creo que no ha contribuido a resolverlos.
19. Sí porque la familia es la estructura donde el estudiante crece, se desarrolla, se identifica, la familia sí es muy importante.
20. No presta mucha atención, al menos eso es lo que se percibe en el Departamento.

ANALISIS DE RESPUESTAS AL CUESTIONARIO.
 RESPUESTAS DE
 15 SUJETOS

I. AREA DE FORMACION PROFESIONAL

1. ¿CUAL ES SU CARRERA E INSTITUCION DE PROCEDENCIA?

	<u>RESPUESTAS</u>
Psicólogos	14
Pedagogos	1
	<hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/>
	15

2. ¿CUAL ES EL ENFOQUE TEORICO QUE APLICA USTED AL EJERCER LA ORIENTACION VOCACIONAL?

	<u>RESPUESTAS</u>
Indefinido	5
Eclecticismo	4
Determinista	1
Clínico	1
Cognoscitivismo más psicoanálisis	1
No contestaron	3
	<hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/>
	15

II. AREA DE ELEMENTOS DE TRABAJO

3. ¿CON QUE ELEMENTOS CUENTA PARA DESARROLLAR SU LABOR, TALES COMO CUBICULOS, AULAS, BATERIAS DE TESTS, FOLLETOS, PELICULAS, ETC.?

	<u>RESPUESTAS</u>
Con todos	4
Con todos menos tests	<u>11</u>
	15

4. ¿CUAL ES APROXIMADAMENTE LA POBLACION ESTUDIANTIL EN ESTE PLANTEL?

	<u>RESPUESTAS</u>
3,000	4
2,500	3
2,000	4
1,000	1
300 por semana	1
14 y 20 por grupo	1
No contestó	<u>1</u>
	15

5. ¿CONSIDERA USTED QUE PARA ATENDER A LOS ALUMNOS ES SUFICIENTE LA CANTIDAD DE ORIENTADORES QUE LABORAN EN ESTE TURNO?

	<u>RESPUESTAS</u>
Sí	1
No	13
No sabe	<u>1</u>
	15

6. ¿EXISTE DIFUSION EN ESTE PLANTEL ACERCA DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION VOCACIONAL?

	<u>RESPUESTAS</u>
Sí	<u>15</u>
	15

III. AREA DE APLICACION PRACTICA

7. ¿QUE MEDIOS DE ORIENTACION UTILIZA USTED MAS FRECUENTEMENTE?

- A) BRINDAR INFORMACION A TRAVES DE FOLLETOS, PELICULAS, ETC.
- B) INFORMACIONES GRUPALES.
- C) APLICACION DE TESTS PSICOMETRICOS.
- D) ENTREVISTA PERSONAL.

	<u>RESPUESTAS</u>
Todos los incisos	7
Todos los incisos menos C)	7
Sólo el inciso B)	<u>1</u>
	15

8. ¿CUAL ES EL PROMEDIO DE TIEMPO QUE DEDICA USTED A CADA ESTUDIANTE CONSULTANTE EN CASO DE UTILIZAR LA ENTREVISTA PERSONAL?

RESPUESTAS

Más de una hora	2
Una hora.	5
50 minutos	5
45 minutos	1
40 minutos	1
30 minutos	1
	<hr/> 15

9. ¿COMO ABORDA USTED LOS ASPECTOS QUE JUNTO CON LA ELECCION DE CARRERA GENERALMENTE ACOMPAÑAN A ESTA, TALES COMO LA BUSQUEDA DE IDENTIDAD, PROBLEMAS FAMILIARES, SEXUALES, AFECTIVOS, LABORALES, DROGADICCION, ETC?

RESPUESTAS

DEPENDE DEL CASO	3
POR MEDIO DEL PROGRAMA	4
POR ENTREVISTA INDIVIDUAL	4
POR ENTREVISTA INDIVIDUAL, TESTS Y TECNICAS PSICODRAMATICAS	1
POR TERAPIA BREVE	1
EN PEQUEÑOS TALLERES GRUPALES	1
NO CONTESTO	1
	<hr/> 15

10. ¿EN QUE GRADO DE BACHILLERATO CONSIDERA USTED QUE SE PRESENTAN LAS SITUACIONES MAS CONFLICTIVAS PARA EL ESTUDIANTE?

RESPUESTAS

EN 4°, 5° y 6°	4	Incidencia: 4°= 6 5°= 11 6°= 11 1° Secundaria= 1.
EN 4° y 5°	1	
EN 5°	4	
EN 5° y 6°	2	
EN 6°	3	
EN 1° DE SECUND. y 4° BACH.	1	
	<hr/> 15	

IV. AREA DE VINCULACION PROFESIONAL

11. ¿TIENE USTED VINCULACION PROFESIONAL CON EL RESTO DEL PERSONAL DE ESTA ESCUELA TAL COMO AUTORIDADES, JEFES DE BIBLIOTECA, JEFES DE LABORATORIOS Y MAESTROS EN GENERAL?

RESPUESTAS

Sí, con todos	2
Sí.	3
Sí, con autoridades y maestros	2
Con autoridades sí, maestros poca	1
Sí con autoridades y personal administrativo. Con maestros poca	1
Poco por que dependemos de la DGOV	1
Hay una relación de apoyo con autoridades y maestros	1
A veces	1
No. Un poco con autoridades	1
No.	2
	<hr/>
	15

12. ¿QUE TAN IMPORTANTE CONSIDERA QUE ES LA INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD DE LOS MAESTROS SOBRE LOS ALUMNOS?

RESPUESTAS

Es muy importante	12
Influye pero no se cuanto	1
No contestaron	2
	<hr/>
	15

13. ¿PIENSA USTED QUE SERIA POSITIVO IMPARTIR ALGUNOS CURSOS DE ORIENTACION VOCACIONAL A LOS MAESTROS, DE MANERA QUE ELLOS AYUDARAN EN LA TAREA ORIENTADORA?

RESPUESTAS

Sí.	8
Más bien tener comunicación con ellos	1
Que se les informara sobre las actividades del Depto. de Orientación	1
Más que un curso, darles sensibilización, promoción y difusión de la O.V.	2
La orientación Vocacional requiere una estrategia para ejercerla	1
No contestaron	2
	<hr/>
	15

V. AREA DE ACTUALIZACION Y PROPUESTAS

14. ¿SI EXISTEN EVENTOS DE ACTUALIZACION Y FORMACION, HAN CORRESPONDIDO A LAS EXPECTATIVAS QUE USTED TENIA?

RESPUESTAS

Sí	3
Algunas sí	4
No han correspondido a las expectativas	3
La actualización es necesaria	1
La orientación vocacional no ha sido tomada en serio	1
No existen	2
No contestó	1
	<hr/>
	15

15. ¿QUE CURSOS O TEMAS DE ACTUALIZACION CONSIDERA USTED -
 QUE PUDIERAN SERLE NECESARIOS O UTILES DENTRO DE SU LABOR COMO -
 ORIENTADOR?

RESPUESTAS

Computación, dinámicas de grupos, mercado de trabajo	1
Actualización de todos los temas de los programas	1
Cursos para fundamentar un marco teórico de la Or. Voc.	1
Maestría en orientación	1
Reforzamiento y retroalimentación en adolescencia, entrevista y sexualidad	1
Mercado de trabajo	1
Cursos de formación sociológica, psicológica, económica, mercado de trabajo y actualización ya que los que se llegan a impartir no son actuales	1
Metodología teórica y práctica de la elección de carrera, mercado de trabajo, creación de baterías de tests, computación	1
Crear un diplomado en orientación para unificar criterios y formalizar profesionalmente la actividad del Or.	1
Fundamentos teóricos de la orientación educativa, profesiografía actual, mercado de trabajo	1
Aspectos sexuales y sida	1
Drogadicción y sida solicitado por los alumnos	1
Enfoque de los economistas del mercado de trabajo, repercusiones del TLC en el empleo, probabilidades de empleo según la política mexicana	1
No contestaron	<u>2</u>
	15
De los que la incidencia de temas es como sigue:	
Mercado de trabajo	6
Temas en relación a la formación de orientación voc.	8
Actualización de la información	3
Sexualidad	2
Computación	2

16. ¿A PARTIR DE SU EXPERIENCIA PERSONAL QUE MODIFICACIONES SUGERIRIA USTED RESPECTO DE ALGUNA ACTIVIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION?

RESPUESTAS

El que fuésemos docentes	1
Modificar tanto el programa como materiales que datan de 1980	1
Que hubiera un Depto. de videos y actualización de la información	1
Que la materia fuese obligatoria	1
Ninguna ya que el programa me parece completo	1
Que el orientador fuera docente y no administrativo	1
Sistematización de los conocimientos del orientador	1
Que se investigara sobre las determinantes que influyen en la toma de decisión de los alumnos. Que la materia fuera curricular	1
Que la orientación sea obligatoria y curricular	1
Que el programa responda a los requerimientos y necesidades de los estudiantes. Que al orientador se le catalogue como docente y no como administrativo	1
Que exista un programa que atienda a las necesidades propias de cada plantel y cada grupo	1
La atención grupal con caracter obligatorio. Que los alumnos asistan a 4 talleres de orientación cuando lo consideren conveniente. Que aumente el Núm. de orientadores para el mejor desarrollo del trabajo	1
No contestaron	3
	<hr/>
	15
De los que la incidencia de temas es como sigue:	
Ser docentes y no administrativos	3
Actualización de programas y materiales	3
Que la orientación sea curricular	3

VI. AREA DE EVALUACION

17. ¿LE ES POSIBLE A USTED REALIZAR LA EVALUACION DEL TRABAJO DE ORIENTACION LLEVADO A CABO CON LOS ESTUDIANTES?

RESPUESTAS

Sí	2
Individualmente sí, grupalmente no	1
Relativamente	2
Lo realiza la DGOV	3
No	4
No contestaron	<u>3</u>
	15

18. ¿QUE TANTO CONSIDERA USTED QUE HAN PODIDO SER DISMINUIDOS EN ESTE PLANTEL LOS PROBLEMAS DE DESERCIÓN, REPROBACION Y - AUSENTISMO POR LAS ACTIVIDADES DEL DEPTO. DE ORIENTACION?

RESPUESTAS

Se brinda apoyo	2
Poco	10
No saben	2
No contestó	<u>1</u>
	15

VII. AREA DE APOYO FAMILIAR

19. ¿CONSIDERA USTED QUE ES POSITIVA LA PARTICIPACION DE LA FAMILIA DEL ALUMNO EN LA TAREA ORIENTADORA?

RESPUESTAS

Es importante	11
Depende de qué - padres se trate	2
No contestaron	<u>2</u>
	15

20. ¿CUAL ES LA ACTITUD MAS COMUN QUE TOMA LA FAMILIA FRENTE A LOS PROBLEMAS QUE PRESENTA EL ADOLESCENTE ESTUDIANTE?

RESPUESTAS

Depende del caso	1
40% despreocupados, 30% presionan, 30% alientan	1
Son autoritarios y evaden el problema	1
Desde atenderlos hasta ignorarlos	1
Vienen cuando ya hay un problema	1
Depende, pero hacen frente a los problemas	1
Hay quienes apoyan al muchacho y hay quienes no	1
Consideran que el problema es del muchacho pero no reconocen su posible participación	1
Les falta comprensión para el adolescente	1
Desconcierto e ignorancia	1
Depende, el papel de los padres en algunos casos no es muy favorable	1
No presta, mucha atención	1
No contestaron	3
	<hr/>
	15

De los que la incidencia de respuestas es como sigue:

Favorable	1
Ambiguo	3
Indefinido	1
Desfavorable	7
No contestaron	3

A continuación presentamos los datos estadísticos extraídos de diversos documentos estadísticos de la UNAM y sus respectivos anexos.

POBLACION

Población total de la UNAM:	266,235 alumnos
Población total nivel licenciatura:	129,440 alumnos
Población total nivel bachillerato:	119,350 alumnos
Población bachillerato Colegio de Ciencias y Humanidades:	71,523 alumnos
Población bachillerato - Escuela Nacional Preparatoria:	47,827 alumnos

Población parcial de cada uno de los planteles de la ENP

	1° Ingreso	Reingreso	Pob. total
Plantel 1: Gabino Barrera	1,061	2,396	3,457
Plantel 2: Erasmo Castellanos	1,546	3,711	5,257
Plantel 3: Justo Sierra	1,225	2,420	3,645
Plantel 4: Vidal Castañeda	1,433	2,727	4,160
Plantel 5: José Vasconcelos	3,122	7,053	10,175
Plantel 6: Antonio Caso	1,523	3,338	4,861
Plantel 7: Ezequiel A. Chávez	1,508	2,995	4,503
Plantel 8: Miguel E. Shultz	1,783	3,595	5,378
Plantel 9: Pedro de Alba	<u>2,103</u>	<u>4,288</u>	<u>6,391</u>
T o t a l	15,304	32,523	47,827

{ 1 }

Población de egresados del bachillerato

Egresados del nivel bachillerato en 1991:	22,326
Egresados del Colegio de Ciencias y Humanidades:	13,067
Egresados de la Escuela Nacional Preparatoria :	9,259

Plantel 1	600
Plantel 2	1,218
Plantel 3	593
Plantel 4	665
Plantel 5	1,714
Plantel 6	1,142
Plantel 7	908
Plantel 8	1,161
Plantel 9	1,258

Total 9,259 {1}

Población de orientadores

Población total aproximada en la Dirección General de Orientación Vocacional:	120
En Ciudad Universitaria:	25
Repartidos en los dos turnos en los 9 planteles de la ENP:	95
	{2}

1. Ibid. p 69-70

2. Información verbal obtenida en la DGOV en C.U.

PRESUPUESTO

Presupuesto total de la UNAM para 1992:	\$ 2,015,885,000,000
Presupuesto total nivel medio superior (Bach):	257,411,382,000
Presupuesto Colegio de Ciencias y Humanidades:	115,916,697,000
Presupuesto Escuela Nacional Preparatoria :	133,099,836,000
Asignación complementaria al programa:	8,394,849,000

Asignación para cada plantel de la **Escuela Nacional Preparatoria**

Dirección General	\$ 8,310,576,000	
Plantel 1	10,795,997,000	
Plantel 2	16,875,473,000	
Plantel 3	9,936,452,000	
Plantel 4	12,040,148,000	
Plantel 5	20,648,946,000	
Plantel 6	14,326,783,000	
Plantel 7	11,887,998,000	
Plantel 8	16,530,556,000	
Plantel 9	11,746,907,000	
Total	133,099,836,000	{1}

Presupuesto para la Dirección General de Orientación Vocacional:

Total \$ 6,510,657,000 {2}

Todos los presupuestos y cálculos económicos están hechos en el tipo de moneda usada en México hasta el 31 de diciembre de 1992.

Ello obedece fundamentalmente a que los documentos estadísticos consultados así lo consignan por estar diseñados en el año de 1992.

Sin embargo, si se quisieran calcular o adecuar los datos económicos de 1992 al **nuevo peso** de 1993 se incluye el folleto informativo- (anexo 3.5) emitido por el Banco de México y la SH y CP, para la conversión correspondiente. {3}

1. UNAM. Presupuesto 1992. México. UNAM. 1992. p 99-100.

2. Ibid. p 147.

3. B. de M. SHCP. Folleto informativo de los billetes y monedas de 1993.

México. B. de M. SHCP. 1992. 2p

Aproximación al número de alumnos no egresados de la ENP.

No nos fue posible conocer de manera documental el número de alumnos que asisten al quinto y sexto grados de la ENP. Sin embargo para tratar de establecer un acercamiento a la cifra de alumnos que hay en quinto, y cuántos en sexto, tomamos como base los 15,304 alumnos de primer ingreso (4°) equivalentes al 32% de la población estudiantil de la ENP. A partir del dato anterior, y conociendo que la cifra de alumnos de reingreso (5° y 6°) es de 32,523, dividiendo a ésta entre dos, obtenemos la cifra de 16,261 (34%) de alumnos para el quinto y 16,261 (34%) de alumnos para sexto grado, número que permanece muy cerca de los alumnos que ocupan un lugar en primer ingreso y que aproximadamente ocuparán el mismo número de lugares el siguiente año.

Una aproximación más precisa para tratar de conocer la cifra de la población estudiantil que independientemente del grado en que se encuentre, pero que ha llegado a una **situación terminal**, la encontramos al tomar como base a los 15,304 alumnos de nuevo ingreso (32% de la población total) de la ENP, restando dicho número de la población de cada uno de los planteles de la ENP y dividiéndolo entre dos para aproximarse a conocer el número de **estudiantes terminales** en cada plantel y relacionando esta última cantidad con el número de estudiantes egresados para conocer la diferencia entre alumnos que deberían egresar y los que realmente lo hacen.

	Pob. por plantel	1er. ingreso	Rein-greso		Egre-sados	No egre-sados
Plantel 1	3,457	1,061	2,396÷2	1,198	600	598
Plantel 2	5,257	1,546	3,711÷2	1,855	1,218	637
Plantel 3	3,645	1,225	2,420÷2	1,210	593	617
Plantel 4	4,160	1,433	2,727÷2	1,364	665	699
Plantel 5	10,171	3,122	7,053÷2	3,526	714	812
Plantel 6	4,861	1,523	3,338÷2	1,669	142	527
Plantel 7	4,503	1,508	2,995÷2	1,498	908	590
Plantel 8	5,378	1,783	3,595÷2	1,797	161	636
Plantel 9	6,391	2,103	4,288÷2	2,164	258	886
	<u>47,827</u>	<u>15,304</u>	<u>32,523</u>	<u>16,261</u>	<u>9,259</u>	<u>7,002</u>

De acuerdo con los cálculos anteriores aproximadamente - 16,261 alumnos se encuentran cursando un **tercer año normal terminal**, o bien un **cuarto año extra terminal** cursando alguna o algunas materias atrasadas.

De los 16,261 alumnos que aproximadamente deberían salir - por encontrarse en su **año terminal** sólo egresaron 9,259, la diferencia entre ambas cifras es de 7,002 alumnos que según la situación de cada uno de ellos, o cursarán un cuarto año extra, o ya lo cursaron, o por alguna causa abandonaron o abandonarán sus estudios de bachillerato en la **ENP** sin concluirlos.

Porcentualmente lo podemos expresar como sigue:

Más o menos 16,261 = 100.00% alumnos terminales.

9,257 = 56.94% alumnos terminales egresados.

Más o menos 7,002 = 43.06% alumnos terminales no egresados.

De acuerdo con nuestro cálculo encontramos que existe un - 43% de la población estudiantil **que debería ser egresada**, en un estado de no egreso.

La cifra de 7,002 no egresados, en relación con la población total de la **ENP** de 47,827 alumnos representa un 14.64%.

En tanto que nuestro cálculo de no egresados es aproximadamente del 43% para 1992, ZAMORA (1992) lo calcula como del 55% - para la terminación del ciclo 1989 que contaba con una población de 45,276 alumnos, una diferencia de 2,551 alumnos en relación a la población estudiada por nosotros de 47,827 alumnos pertenecientes al periodo que terminó en 1992:

"En cuanto a la duración de los estudios de bachillerato, aproximadamente el 32% de los alumnos cubre los créditos en el plazo establecido de tres años y un 13% lo hace en cuatro años, siendo éste un tiempo reglamentado" {1}

Sea cual sea la cifra de no egresados, 43% o 55% es un altísimo porcentaje de alumnos que no terminan su bachillerato.

1. Cfr. p 36 de este trabajo.

COSTOS

La ENP cuenta en 1992 con un presupuesto de \$ 133,099,836,000 para la totalidad de sus actividades que implica atender a sus 47,827 alumnos, lo que genera un costo anual por alumno de \$ 2,782,943.

Calculando el costo de los alumnos no egresados tenemos:

Costo anual por alumno de la ENP:	\$ 2,782,943
Número aproximado de alumnos terminales no egresados en 1992:	7,000
Costo aproximado de 7,000 alumnos no egresados durante su año terminal en 1992:	19,486,166,000
Costo aproximado de 7,000 alumnos no egresados durante mínimamente tres años de acuerdo al presupuesto de 1992:	58,458,496,000

La Dirección General de Orientación Vocacional cuenta para 1992 con un presupuesto de \$6,510,657,000 para la totalidad de sus actividades que implica prestar 90,110 servicios, (1) lo que genera un costo individual por servicio de \$72,252.

Calculando el costo que implicaría la atención y seguimiento de los 7,000 casos críticos de orientación tendríamos:

Número de servicios prestados a todos los niveles:	90,110
Número de servicios críticos requeridos de atención en la ENP:	7,000
Diferencia:	83,110
Costo del no egreso de 7,000 alumnos en 1992:	\$ 19,486,166,000
Presupuesto de la DGOV para 1992:	6,510,657,000
Diferencia:	12,975,509,000

1. UNAM. Prosupuesto. p 147. (Anexo 3.6.6 de este trabajo)

INGRESOS

Presupuesto total de la ENP para 1992: 133,099,836,000

Proyecto de reglamento de cuotas 1992: {1}

	<u>Población</u>	<u>Costo anual por alumno</u>	<u>Ingresarían por pago total</u>	<u>Ingresarían aprox. - por el 10% real esperado.</u>
ENP	<u>47,827</u>	<u>\$ 880,000</u>	<u>\$ 42,087,760,000</u>	<u>\$ 4,208,776,000</u>

Si todos los alumnos pagaran la totalidad de la cuota el ingreso a la ENP sería de \$42,087,760,000 = 31.62% del presupuesto de la ENP.

Si sólo aproximadamente el 10% de los alumnos pagara la cuota de ingreso a la ENP sería de \$4,208,776,000 = 3.16% del presupuesto de la ENP. (Cfr. anexo 3.8.5 p 132).

Al investigar a qué se debe que aproximadamente se espere sólo que un 10% de los estudiantes pagaran la cuota total proyectada, encontramos que la capacidad de ingresos que la población empleada en la Ciudad de México de acuerdo con los datos del XI Censo de Población y Vivienda {2}, sólo el 13% de la población de la Cd. de México gana cinco o más de cinco salarios mínimos (anexo 3.5.2) lo cual puede permitir el uso del ingreso familiar en otros aspectos que no sean los estrictamente básicos de alimentación, vestido, vivienda y transporte.

De acuerdo a los \$ 4,208,776,000 provenientes del aproximadamente 10% de alumnos que pagarían la cuota total, ¿cuál es su relación con el costo de los 7,000 alumnos que no terminan su bachillerato?

10% = \$ 4,208,776,000

En 1992, 7,000 no egresados = \$19,486,166,000 = 4.5 veces el ingreso por cuotas proyectadas.

7,000 por tres años = \$58,458,496,000 = 14 veces el ingreso por cuotas proyectadas.

1. UNAM. Proyecto de reglamento de cuotas. UNAM. México. 1992. 20 p (Anexo 3.8)

2. INEGI. XI Censo de Población y Vivienda 1990. INEGI. México. 1992. p 525.

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CAMPO

Es más económico y productivo implementar servicios a estudiantes que realmente atiendan a su problemática, que no hacerlo, como sucede actualmente con el programa de Orientación Vocacional de la ENP, por lo que:

1. Si el 93.33% de la población de orientadores encuestada son psicólogos, entonces, es posible generar una propuesta con un marco teórico específicamente psicológico.

2. Si el 80% de la población de orientadores no posee un marco teórico definido para efectuar la orientación vocacional, entonces es posible proponer y presentar una corriente definida.

3. Si el 73.33 % no cuentan con tests en el Departamento, entonces es necesario hacer notar que se debe de dotar a éstos de una herramienta tan básica para la captación de algunos aspectos de la personalidad del estudiante.

4. Si el 53.33% de los orientadores no conoce la población aproximada de alumnos a atender, entonces, es importante que la conozcan para una mejor planeación de la estrategia general a seguir para la atención a los estudiantes.

5. Si el 86.66% de los orientadores considera que el número de éstos en cada plantel no son suficientes, entonces, parece necesario efectuar un estudio que detecte la relación entre la población estudiantil, el número de orientadores, y las actividades de orientación vocacional que conduzcan a la óptima proporción para atender a los estudiantes.

6. Si bien el 100% de los orientadores contestaron que existe difusión de las actividades del Departamento en cada plantel, también hacen notar la carencia de material para poderla mantener, por lo que parece necesario un mayor apoyo de materiales de difusión.

7. El 46.66% responden no usar tests a diferencia del 73.33% registrado en la pregunta 3. De cualquier modo parece necesaria la utilización de instrumentos profesionales auxiliares tales co-

mo los tests los que junto a la aplicación de otras herramientas resultan muy útiles para el psicólogo.

8. El 93.33% utiliza un tiempo pertinente en la entrevista personal.

9. El 40% utiliza la entrevista personal para atender situaciones conflictivas del estudiante.

10. El 73.33% detectan que las situaciones estudiantiles - más conflictivas se presentan en 5° y/o 6° por lo que sería recomendable prestar más atención a los alumnos de esos grados.

11. El 40% refieren tener vinculación profesional con los maestros, no así el restante 60%. De donde se deduce una falta de comunicación entre ambos profesionistas acerca de los diferentes ángulos desde los que ambos contemplan el problema del estudiante.

12. El 80% de los orientadores consideran importante el impacto de la personalidad del maestro sobre el estudiante, pero no la canalizan.

13. El 80% consideran importante la formación y/o información de las actividades de orientación vocacional por el maestro, sin embargo, en la práctica ambos profesionales trabajan en esferas aparentemente autónomas y desvinculadas.

14. El 46.66% consideran satisfactorios los eventos de actualización y formación, en tanto que otro 46.66% lo consideran insatisfactorio.

15. El 86.66% de los orientadores muestran interés en sugerir temas de formación y actualización. (Cfr. p 99).

16. El 80% de los orientadores muestran interés en sugerir mejoras en sus actividades. (Cfr. p 100).

17. El 86.66% no poseen retroalimentación de su propia tarea. Sería deseable que el orientador conociera directamente qué es lo que produce con su actividad y pudiera reflexionar acerca de ello.

18. El 86.66% asumen a los problemas de deserción, reprobación y ausentismo como problemas no propios de su tarea.

19. El 73.33% considera importante la participación de la

familia en la orientación vocacional, sin embargo:

20. El 86.66% de los orientadores guardan una actitud de reserva respecto a la respuesta de la familia al no contribuir o evadir al estudiante y sus problemas.

¡NUEVO PESO MAS PRACTICO Y MAS SENCILLO!



El 1o. de enero de 1993, habrá una nueva unidad monetaria en México, que se llamará nuevo peso y equivaldrá a mil pesos actuales. En consecuencia, a partir del 1o. de enero de 1993, los precios, los salarios, las denominaciones de los billetes y monedas, las cuentas bancarias, las deudas, las rentas, y, en general, todas las sumas en moneda nacional, se expresarán en nuevos pesos. La conversión de todas esas sumas, de pesos actuales a nuevos pesos, se hará simplemente corriendo el punto decimal a la izquierda tres dígitos.

Por ejemplo: \$ 19,720 = 19,720 = N\$ 19.72

El nuevo peso se representará con el símbolo "N\$" y se dividirá en cien centavos, a los que no habrá que agregarles el calificativo nuevo, pues hoy en día no existen los centavos. Los centavos se representarán con el símbolo "¢".

¿Para qué se crea el nuevo peso? El nuevo peso se crea para facilitar las cuentas en las que interviene el dinero. Al manejar cantidades más pequeñas se facilitarán las transacciones y los cálculos aritméticos. Además, se podrá dar un mejor uso a los sistemas de cómputo y a los formularios, pues las cantidades en nuevos pesos ocuparán menos espacio.

¿Es cierto que la gente no se volverá ni más rica ni más pobre con la creación del nuevo peso? Si, es cierto. La creación del nuevo peso no afectará en lo absoluto la situación económica de las personas o de las empresas. El poder adquisitivo de los ingresos y de los ahorros no variará por la conversión de los mismos a nuevos pesos, toda vez que también los precios y las deudas estarán sujetos a igual conversión.

Así, por ejemplo, si alguien gana 600 mil pesos y gasta la mitad de su sueldo en comida, 300 mil pesos; en la nueva unidad ganará 600 nuevos pesos y gastará en comida 300 nuevos pesos, que sigue siendo la mitad de su ingreso.

Los billetes y monedas actuales podrán seguir utilizándose. Es decir, circularán junto con los nuevos billetes y monedas metálicas. Los nuevos billetes tendrán, salvo su denominación, los mismos diseños y colores de las piezas actuales que les sean equivalentes.

¿Por qué se cambió el diseño de las nuevas monedas metálicas? Porque las monedas metálicas actuales son muy costosas además de que por su tamaño son incómodas. En otras palabras, se aprovechará la creación del nuevo peso para contar con un sistema de moneda metálica más práctico y económico.

¿Cómo se expresarán los precios, salarios y demás cantidades en moneda nacional? Durante 1992 los precios, salarios, las cantidades contenidas en estados de cuenta y cheques, el monto de los préstamos y rentas, y en general todas las sumas en moneda nacional, continuarán expresándose en pesos actuales. A partir del 1o. de enero de 1993, las cantidades en moneda nacional deberán expresarse en nuevos pesos ("N\$") y/o centavos ("¢"). Sin embargo, no será necesario sustituir los documentos que establezcan obligaciones de pago en pesos actuales pactadas hasta el 31 de diciembre de 1992, aunque tengan que pagarse en 1993. Así, por ejemplo, no es necesario modificar los contratos de arrendamiento ni los pagarés o las letras de cambio, de fecha anterior a 1993.

¿Con qué billetes y monedas debo pagar? A partir del 1o. de enero de 1993, los pagos podrán hacerse con los billetes y monedas actuales o con los nuevos, aplicando la equivalencia de mil a uno.

Por ejemplo: Si en un contrato de arrendamiento celebrado en 1992 se pactó una renta mensual de 100 mil pesos, a partir de 1993 el inquilino podrá entregar en pago un billete actual de 100 mil pesos o uno de 100 nuevos pesos. Por otra parte, una renta pactada después de 1992 en 100 nuevos pesos podrá pagarse de igual manera.

¿Cómo deberán escribirse los cheques? A partir del 1o. de enero de 1993, el importe en cifras de los cheques deberá tener el símbolo N\$ y el importe en palabras deberá ir seguido de la expresión nuevos pesos. En los cheques que se hagan a partir del 1o. de enero de 1993, si el importe indicado en palabras no va seguido de la expresión nuevos pesos, el cheque no podrá ser pagado por el banco.

... que conviene al comercio. El de que se estimó conveniente que cinco centavos, equivalente a cinco reales, sea la de más baja denominación del sistema de moneda metálica, a partir de enero de 1993, los pagos en efectivo sea o comprenda centavos se efectuará su monto al múltiplo de cinco centavo.

Ejemplo: Se paga en efectivo una cuenta cuyo importe incluye centavos. El monto total es de N\$ 96.27 el pago será por N\$ 96.30. Si en los ejemplos se efectuara con cheque o con pagaré se pagarían, sin redondear, las cantidades N\$ 96.27, o N\$ 96.28.

¿Esta fórmula implica el redondeo de los precios pueden expresarse en centavos a múltiplos de cinco centavos, son en efectivo los que se redondean.

¿Qué pasa si al convertir un precio a este resulta con más de dos decimales? La venta de productos al menudeo y el comercio organizado se com eliminar el tercer decimal que, en su caso, convertirá un precio en pesos actuales. En otras palabras se suprimirán los centavos. Ejemplo:

$$\begin{aligned} \$ 425 &= 425 = 425 = N\$ \\ \$ 119,999 &= 119,999 = N\$ \end{aligned}$$

Ahora bien, para ciertas operaciones convenientes que los precios tengan decimales, pues las fracciones llegan a decimales cuando se compra una cantidad de unidades.

Por esto es que en los mercados de divisas que éstas se coticen con cuatro o más decimales, se convertirá el tipo de cambio en pesos. Así, por ejemplo, si el tipo de cambio frente al dólar en determinado día es de 3,102.40 pesos por dólar, la cotización de un dólar en pesos será de 3,102.40 nuevos pesos por dólar. Una práctica nueva en nuestro país es el uso de la práctica nueva en nuestro país de cambio de estabilidad que duró de 1992 a 1993, se cotizaba con cuatro decimales, por ejemplo, 12.4925 pesos por dólar.

UNIDAD FEDERATIVA, SECTOR ACTIVIDAD	POBLACION OCUPADA	GRUPOS DE INGRESO									
		NO RECIBE INGRESOS	HASTA EL 50% DE UN S.M.	MAS DEL 50% Y MENOS DE UN S.M.	UN SALARIO MINIMO	MAS DE 1 S.M. Y HASTA 2 S.M.	MAS DE 2 S.M. Y MENOS DE 3 S.M.	DE 3 S.M. Y HASTA 5 S.M.	MAS DE 5 S.M. Y HASTA 10 S.M.	MAS DE 10 S.M.	NO ESPECI- FICADO
MUJERES											
SERVICIOS PROFESIONALES Y TECNICOS	8 702	208	199	193	26	2 518	1 219	1 373	1 401	1 018	547
SERVICIOS DE RESTAURANTES Y HOTELES	15 824	180	566	683	119	5 932	3 156	2 307	1 581	645	655
SERVICIOS PERSONALES Y MANTENIMIENTO	47 181	799	1 839	2 006	265	14 559	9 767	8 448	5 079	1 527	2 692
NO ESPECIFICADO	19 229	658	867	636	167	5 418	2 618	1 707	1 106	504	5 526
HOMBRES											
AGRICULTURA, GANADERIA, SILVICULTURA Y PESCA	2 579	537	150	205	7	996	256	154	77	61	136
MINERIA	327	2	11	27	3	94	98	61	19	6	6
EXTRACCION DE PETROLEO Y GAS	106	-	1	7	-	19	24	42	8	-	5
INDUSTRIA MANUFACTURERA	71 334	333	2 630	2 018	386	47 258	9 796	4 183	2 281	980	1 469
ELECTRICIDAD Y AGUA	515	3	14	5	1	124	215	98	24	8	25
CONSTRUCCION	1 681	22	62	48	7	563	347	330	171	57	74
COMERCIO	29 871	981	1 164	2 162	216	12 443	4 944	3 363	2 040	840	1 718
TRANSPORTE Y COMUNICACIONES	2 632	19	83	74	13	775	620	643	237	75	93
SERVICIOS FINANCIEROS	4 159	23	104	116	12	1 132	1 278	862	321	131	180
ADMINISTRACION PUBLICA Y DEFENSA	6 201	33	218	228	32	2 554	1 549	903	286	95	303
SERVICIOS COMUNALES Y SOCIALES	34 514	410	999	1 058	98	9 564	11 957	6 727	1 981	608	1 114
SERVICIOS PROFESIONALES Y TECNICOS	9 381	100	220	324	48	5 886	1 152	717	463	201	270
SERVICIOS DE RESTAURANTES Y HOTELES	9 737	171	342	524	82	4 776	1 815	991	492	235	329
SERVICIOS PERSONALES Y MANTENIMIENTO	18 047	193	1 180	2 852	59	8 687	2 541	1 140	520	246	629
NO ESPECIFICADO	10 223	541	446	329	68	3 024	1 408	867	336	152	3 032
DISTRITO FEDERAL	2 884 807	30 424	110 742	434 699	22 079	1 146 519	443 807	316 737	191 714	100 556	87 530
AGRICULTURA, GANADERIA, SILVICULTURA Y PESCA	19 145	1 897	1 549	5 331	175	5 594	1 258	801	688	530	1 322
MINERIA	2 407	13	66	238	20	644	397	388	341	243	57
EXTRACCION DE PETROLEO Y GAS	18 019	41	424	714	43	3 481	4 691	4 594	2 701	938	414
INDUSTRIA MANUFACTURERA	613 685	2 858	19 490	106 347	6 382	265 015	87 528	56 257	35 749	21 892	12 167
ELECTRICIDAD Y AGUA	21 128	20	561	1 382	98	7 789	5 637	3 390	1 371	492	388
CONSTRUCCION	123 205	563	3 717	18 614	990	48 792	24 431	12 197	6 196	5 094	2 611
COMERCIO	494 797	10 436	22 424	85 009	4 065	181 128	72 918	51 007	34 234	17 874	15 703
TRANSPORTE Y COMUNICACIONES	190 921	781	5 918	18 140	1 104	66 870	41 338	30 362	15 518	5 800	5 090
SERVICIOS FINANCIEROS	111 804	373	2 714	8 343	429	31 288	23 218	21 507	14 775	7 980	3 197
ADMINISTRACION PUBLICA Y DEFENSA	211 809	1 314	7 223	21 002	1 293	112 135	29 794	17 278	11 251	5 829	4 692
SERVICIOS COMUNALES Y SOCIALES	371 843	2 843	10 982	28 331	1 618	189 949	61 066	54 773	24 056	10 012	8 191
SERVICIOS PROFESIONALES Y TECNICOS	108 302	1 756	2 958	9 498	627	30 326	16 059	18 290	15 477	9 445	3 868
SERVICIOS DE RESTAURANTES Y HOTELES	111 472	1 934	4 822	24 683	1 268	44 659	14 129	9 051	5 498	2 900	2 550
SERVICIOS PERSONALES Y MANTENIMIENTO	370 698	3 417	23 112	96 610	2 786	141 445	47 371	25 767	14 224	7 086	8 880
NO ESPECIFICADO	115 572	2 178	4 782	14 479	1 183	37 446	13 949	11 077	7 635	4 443	18 400

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

RESUMEN GENERAL

XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA, 1990

INEGI

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA
GEOGRAFIA E INFORMATICA

UNAM PRESUPUESTO 1992

ANEXO 3.6.1



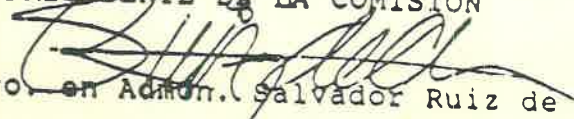
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

Dr. Salvador Malo
Secretario General de esta Universidad
P r e s e n t e.

La Comisión de Presupuestos en su sesión efectuada con esta fecha, con la asistencia de los integrantes de la misma: Salvador Ruiz de Chávez Ochoa, Benito Rey Romay, Eduardo de Anda Becerril, Gerardo Suárez Reynoso, Juan Pablo Arroyo Ortiz, Ma. Eugenia Yáñez V. Enrique Zubieta Sánchez, Francisco G. Bolívar Zapata, Javier Valdés Gutiérrez, Mercedes de la Garza C., Nezahualcóyotl Galván R., Fernando Ortega Gutiérrez, Darío Núñez Zúñiga, Noemí Elizabeth Cortés Llamas, Norma Angélica Ortega Villar y Julia Adriana Cuéllar Lara y presencia para informes y aclaraciones de: Mario Melgar Adalid; Secretario Administrativo, acompañado de colaboradores de la Dirección General de Programación y Presupuestación y de Gerardo Ferrando Bravo, Tesorero de esta Universidad, conoció y examinó el Proyecto de Presupuesto por Programas y Plan de Arbitrios correspondiente al ejercicio 1992, tanto en sus cifras globales como en su composición por grupos de partidas y ramos presupuestales.- La Comisión después de hacer un análisis del mismo, cambiar impresiones al respecto y escuchar los conceptos vertidos por el Secretario Administrativo informando que el Presupuesto para 1992 asciende a 2 billones quince mil ochocientos ochenta y cinco millones quinientos mil pesos integrada por el subsidio del Gobierno Federal y los ingresos propios de esta Casa de Estudios, e indispensable para continuar desarrollando los programas de investigación, docencia, difusión y apoyo establecidos, la que supera en un 23.0% al Presupuesto aprobado para 1991, tomó el siguiente:

ACUERDO NUM. 1.- La Comisión de Presupuestos recomienda al Consejo Universitario la aprobación del Proyecto de Presupuesto por Programas y Plan de Arbitrios correspondiente al Ejercicio 1992 que se acompaña, cuyo monto total asciende a 2 billones quince mil ochocientos ochenta y cinco millones quinientos mil pesos, superior en 23.0% al Presupuesto aprobado en 1991. Se hace notar el uso eficiente del Presupuesto con que cuenta la Universidad.

Atentamente
POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU
Ciudad Universitaria, D.F., a 10 de abril de 1992
EL PRESIDENTE DE LA COMISION


Mtro. en Admón. Salvador Ruiz de Chávez O.

ANEXO 3.6.2

PRESUPUESTO DE INGRESOS
(MILES DE PESOS)

1. SERVICIOS DE EDUCACION		25,100'000
1.1	Inscripciones y Colegiaturas	2,350'000
1.2	Exámenes	5,750'000
1.3	Incorporaciones	17,000'000
2. INGRESOS PROPIOS POR SERVICIOS Y PRODUCTOS		81,095'500
2.1	Servicios	43,054'200
2.2	Venta de Productos	28,527'200
2.3	Otros Ingresos	14,514'100
3. PRODUCTOS DEL PATRIMONIO		56,800'000
3.1	Rendimientos	52,300'000
3.2	Otros Productos	4,500'000
SUMA INGRESOS PROPIOS		162,995'500
SUBSIDIO DEL GOBIERNO FEDERAL		1'852,890'000
<hr/> PRESUPUESTO TOTAL		<hr/> 2'015,885'500 <hr/>

ANEXO 3.6.3

PROGRAMA 1.1 EDUCACION MEDIA SUPERIOR

1. DESCRIPCION DEL PROGRAMA

1.1 CARACTERIZACION

El programa está integrado por la suma de actividades que contribuyen al propósito institucional de impartir enseñanza a nivel bachillerato, y son desarrolladas por la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, de acuerdo con los planes de estudio en vigor.

1.2 OBJETIVO

Impartir enseñanza a nivel bachillerato a los egresados del ciclo de secundaria, para que continúen estudios a nivel profesional, o bien para incorporarse a las actividades productivas del país.

1.3 META

Atender a 123,231 alumnos*

2. RECURSOS FINANCIEROS ASIGNADOS AL PROGRAMA

	(Miles)
2.1 REMUNERACIONES PERSONALES	156,922'114
2.2 SERVICIOS	11,962'889
2.3 PRESTACIONES Y BECAS	72,497'004
2.4 ARTICULOS Y MATERIALES DE CONSUMO	4,587'190
2.5 MOBILIARIO Y EQUIPO	9,679'508
2.6 INMUEBLES Y CONSTRUCCIONES	309'316
2.7 ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS	1,453'361
TOTAL	257,411'382

3. PARTICIPACION DE LAS DEPENDENCIAS EN EL PROGRAMA

	Rec. fin. (Miles)	Part. %
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA		
451.01 Dirección General	8,310'576	3.23
452.00 Escuelas Preparatorias		
452.01 Plantel Uno "Gabino Barreda"	10,795'997	4.19
452.02 Plantel Dos "Erasmus Castellanos Quinto"	16,875'473	6.56
452.03 Plantel Tres "Justo Sierra"	9,936'452	3.86
452.04 Plantel Cuatro "Vidal Castañeda y Nájera"	12,040'148	4.68
452.05 Plantel Cinco "José Vasconcelos"	20,648'946	8.02

452.06	Plantel Seis "Antonio Caso"	14,326'783	5.57
452.07	Plantel Siete "Ezequiel A. Chavez"	11,887'998	4.62
452.08	Plantel Ocho "Miguel E. Schultz"	16,530'556	6.42
452.09	Plantel Nueve "Pedro de Alba"	11,746'907	4.56
	Subtotal	133,099'836	51.71

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

472.00	Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades		
472.01	Dirección	14,745'373	5.73
472.02	Plantel "Azcapotzalco"	19,836'508	7.71
472.03	Plantel "Naucalpan"	17,793'510	6.91
472.04	Plantel "Vallejo"	20,673'771	8.03
472.05	Plantel "Oriente"	19,774'961	7.68
472.06	Plantel "Sur"	23,092'574	8.97
	Subtotal	115,916'697	45.03

Asignación complementaria al programa 8,394'849 3.26

TOTAL 257,411'382 100.00

4. PARTICIPACION DEL PROGRAMA EN LA FUNCION DOCENCIA

19.66 por ciento

5. PARTICIPACION DEL PROGRAMA EN EL PRESUPUESTO UNIVERSITARIO

12.77 por ciento

* Fuente: Agenda Estadística 1991.

ANEXO 3.6.5

1.5 SERVICIOS A ESTUDIANTES

513.01 COORDINACION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO

OBJETIVOS

EFFECTUAR EL REGISTRO ACADEMICO DE TODOS LOS ALUMNOS A NIVEL POSGRADO DE LA UNAM, ATENDIENDO A LOS REQUERIMIENTOS ESTABLECIDOS EN LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIO Y AL REGLAMENTO GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO, ASI COMO PROPORCIONAR TODOS AQUELLOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS DE INFORMACION SOBRE POSGRADOS EN LA UNAM, A FIN DE CONTRIBUIR AL MEJOR DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA FUNCION DOCENCIA.

METAS

- PROPORCIONAR 80,000 SERVICIOS.

RECURSOS ASIGNADOS

(MILES DE PESOS)

TOTAL DE LA DEPENDENCIA

COSTOS DE OPERACION

676'056

TRANSFERENCIAS

323'953

INVERSIONES

TOTAL

1,000'009

522.01 DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS DE COMPUTO ACADEMICO

OBJETIVOS

PROPORCIONAR LOS SERVICIOS DE COMPUTO NECESARIOS PARA LA CAPACITACION DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES, EN APOYO DIRECTO A LAS LABORES DE DOCENCIA DE LOS INSTITUTOS, ESCUELAS Y FACULTADES DE LA UNAM, ORGANIZAR CON LAS DEPENDENCIAS QUE LO SOLICITEN, CURSOS DE CAPACITACION DE PERSONAL PARA EL DESARROLLO, INSTALACION Y MANEJO DE PROGRAMAS DE COMPUTO PARA LA ADMINISTRACION, ESTABLECER LA COLABORACION CON INSTITUCIONES EXTERNAS, MEDIANTE CONVENIOS PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE COMPUTO Y CAPACITACION DE PERSONAL.

METAS

- PROPORCIONAR 90 SERVICIOS.

RECURSOS ASIGNADOS

(MILES DE PESOS)

TOTAL DE LA DEPENDENCIA

COSTOS DE OPERACION

4,630'826

TRANSFERENCIAS

392'731

INVERSIONES

24'623

TOTAL

5,048'180

551.01 DIRECCION GENERAL DE INCORPORACION Y REVALIDACION DE ESTUDIOS

OBJETIVOS

INSTRUMENTAR EL CUMPLIMIENTO DE LAS DISPOSICIONES, NORMAS Y REGLAMENTOS UNIVERSITARIOS EN LO APLICABLE A LAS INSTITUCIONES CUYOS ESTUDIOS SE ENCUENTREN INCORPORADOS A LA UNAM, OTORGAR PARA FINES ACADEMICOS, VALIDEZ A LOS ESTUDIOS QUE SE HAGAN EN OTROS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS NACIONALES O EXTRANJEROS SUPERVISAR QUE EL CONTROL ADMINISTRATIVO-ESCOLAR DE LOS PLANES Y PROGRAMAS EN LAS INSTITUCIONES INCORPORADAS, CUMPLAN CON LOS LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS EN LA UNAM.

METAS

- PROPORCIONAR 333,333 SERVICIOS.

RECURSOS ASIGNADOS

(MILES DE PESOS)

TOTAL DE LA DEPENDENCIA

COSTOS DE OPERACION

5,271'264

TRANSFERENCIAS

1,718'956

INVERSIONES

8'682

TOTAL

6,998'902

552.01 DIRECCION GENERAL DE ORIENTACION VOCACIONAL

OBJETIVOS

COADYUVAR A LA FORMACION INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y EXTRAUNIVERSITARIOS DE LOS NIVELES MEDIO, MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR, OFRECIENDOLES INFORMACION SOBRE LAS DISTINTAS ALTERNATIVAS PROFESIONALES QUE IMPARTEN LA UNAM Y OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PAIS; BRINDAN-DOLES LAS HERRAMIENTAS PARA QUE CONOZCAN SUS CAPACIDADES Y LAS APERTITUDES REQUERIDAS PARA EL DESARROLLO DE SU FUTURA OCUPACION; APOYANDOLOS EN EL TRANSITO DE LA ADOLESCENCIA A UNA INTEGRACION MADURA Y CONSCIENTE A LA SOCIEDAD, ASESORANDOLOS EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO ACADEMICO, ASIMISMO DESARROLLAR PROGRAMAS QUE COADYUVEN A LA FORMACION DE LOS ORIENTADORES EN BENEFICIO A LA PRESTACION DE LOS SERVICIOS.

METAS

- PROPORCIONAR 90,110 SERVICIOS

RECURSOS ASIGNADOS

(MILES DE PESOS)

TOTAL DE LA DEPENDENCIA

COSTOS DE OPERACION

4,574'549

TRANSFERENCIAS

1,925'622

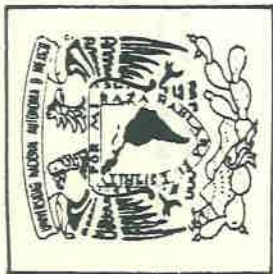
INVERSIONES

10'486

TOTAL

6,510'657

ANEXO 3.6.6



AGENDA ESTADÍSTICA 1992

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Dirección General de Planeación
Evaluación y Proyectos Académicos

ANEXO 3.7.1

POBLACION ESCOLAR TOTAL CICLO 1991 - 1992

	Primer Ingreso		Total	Hombres	Mujeres	Reingreso	Mujeres	Hombres	Total	Pobl. Tot.
	Hombres	Mujeres								
Iniciación Universitaria	234	214	448	491	462	953	1			
Propedéutico Música	216	99	315	254	145	399				
Bachillerato	19,474	17,301	36,775	45,477	37,098	82,575	119			
Técnico Auxiliar	41	1,523	1,564	83	2,399	2,482	4			
Técnico Profesional	1	2	3	0	0	0				
Técnico Auxiliar SUA	8	89	97	12	114	126				
Licenciatura	13,608	14,811	28,560	51,059	46,900	97,959	126			
Licenciatura SUA	655	490	1,145	879	897	1,776	2			
T O T A L	34,237	34,529	68,907	98,255	88,015	186,270				255

POSGRADO

	Semestre 1991 - 2		Total	Semestre 1992 - 1		Total
	Primer Ingreso	Reingreso		Primer Ingreso	Reingreso	
Posgrado (Sin Facultad de Medicina)	984	4,222	5,206	1,863	3,375	5,238
Posgrado de Facultad de Medicina b/	-----	-----	-----	2,189	3,377	5,566
Posgrado SUA b/	-----	-----	-----	143	111	254
T O T A L	984	4,222	5,206	4,195	6,863	11,058
T O T A L UNAM						266

a/ Ver Nota Acleratoria 1.

b/ Cifras Correspondientes a la matrícula actual.

POBLACION ESCOLAR DE NIVEL BACHILLERATO EN EL CICLO 1991-1992

	Hombres	Primer Ingreso Mujeres	Total	Hombres	Reingreso Mujeres	Total	Población Total
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	8,173	7,131	15,304	17,544	14,979	32,523	47,827
Plantel 1 "Gabino Barreda"	563	498	1,061	1,309	1,087	2,396	3,457
Plantel 2 "Erasmo Castellanos Quinto"	764	782	1,546	1,978	1,733	3,711	5,257
Plantel 3 "Justo Sierra"	622	603	1,225	1,286	1,134	2,420	3,645
Plantel 4 "Vidal Castañeda y Nájera"	810	623	1,433	1,517	1,210	2,727	4,160
Plantel 5 "José Vasconcelos"	1,686	1,436	3,122	3,873	3,180	7,053	10,175
Plantel 6 "Antonio Caso"	827	696	1,523	1,721	1,617	3,338	4,861
Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez"	795	713	1,508	1,626	1,369	2,995	4,503
Plantel 8 "Miguel L. Schultz"	963	820	1,783	1,955	1,640	3,595	5,378
Plantel 9 "Pedro de Alba"	1,143	960	2,103	2,279	2,009	4,288	6,391

	Hombres	Primer Ingreso Mujeres	Total	Hombres	Reingreso Mujeres	Total	Población Total
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	11,301	10,170	21,471	27,933	22,119	50,052	71,523
Plantel "Acapotzalco"	2,214	2,071	4,285	5,751	4,554	10,305	14,590
Plantel "Naucalpan"	1,823	1,675	3,498	5,132	4,047	9,179	12,677
Plantel "Vallejo"	2,452	2,151	4,603	5,675	4,660	10,335	14,938
Plantel "Oriente"	2,308	2,083	4,391	5,805	4,484	10,289	14,680
Plantel "Sur"	2,504	2,190	4,694	5,570	4,374	9,944	14,638
TOTAL	19,474	17,301	36,775	45,477	37,098	82,575	119,350

EGRESADOS. EXAMENES PROFESIONALES Y DE GRADO APROBADOS EN 1991

Egresados	46.264	Exámenes Profesionales Aprobados	10.566
Nivel Bachillerato	22.326	Licenciatura	9.891
Escuela Nacional Preparatoria	9.259	Técnico	675
Colegio de Ciencias y Humanidades	13.067	Diplomas de Especialización Otorgados	1.656
Nivel Técnico	729	Exámenes de Grado Aprobados	636
Nivel Licenciatura	23.209	Maestría	491
		Doctorado	145

EGRESADOS DEL NIVEL BACHILLERATO EN 1991

	Total Egresados	Total Egresados
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	9,259	13,067
Plantel 1 "Gabino Barreda"	600	2,449
Plantel 2 "Erasmo Castellanos Quinto"	1,218	2,228
Plantel 3 "Justo Sierra"	593	2,756
Plantel 4 "Vidal Castañeda y Nájera"	665	2,564
Plantel 5 "Jose Vasconcelos"	1,714	3,070
Plantel 6 "Antonio Caso"	1,142	
Plantel 7 "Ezequiel a. Chavez"	908	
Plantel 8 "Miguel E. Schultz"	1,161	
Plantel 9 "Pedro de Alba"	1,258	
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES		
Plantel "Azcapotzalco"		
Plantel "Naucalpan"		
Plantel "Vallejo"		
Plantel "Oriente"		
Plantel "Sur"		

EGRESADOS Y EXAMENES PROFESIONALES APROBADOS DEL NIVEL TECNICO AUXILIAR EN 1991 a/

	Total Egresados	Hombres	Mujeres	Exámenes Profesionales Aprobados	Total
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	210	2	118		170
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala	233	66	181		217
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza	286	290	18		308
TOTAL	729	358	317		675

a/ Solo se imparte la carrera de Enfermería.

PRESUPUESTO DE EGRESOS 1992
(miles de pesos)

			%
1. DOCENCIA			
1.1 Educación Media Superior	1,309,628,553		64.97
1.2 Educación Técnica	257,411,382		12.77
1.3 Educación de Licenciatura	10,969,093		0.54
1.4 Educación de Posgrado	688,679,114		34.16
1.5 Servicios a Estudiantes	89,565,779		4.44
1.6 Actividades Deportivas	51,397,706		2.55
1.7 Servicios de Coordinación, Apoyo y Superación a la Docencia	16,079,056		0.80
1.8 Servicios Bibliotecarios en Docencia	62,054,953		3.08
1.9 Servicios a la Comunidad en Docencia	61,836,026		3.07
1.10 Construcción, Adaptación y Mantenimiento en Docencia	43,015,517		2.13
	28,619,927		1.42
2. INVESTIGACION			
2.1 Investigación en Ciencias y Desarrollo Tecnológico	500,019,970		24.80
2.2 Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales	323,508,187		16.05
2.3 Servicios de Coordinación, Apoyo y Superación a la Investigación	95,179,690		4.72
2.4 Servicios Bibliotecarios en Investigación	42,791,064		2.12
2.5 Servicios a la Comunidad en Investigación	24,001,806		1.19
2.6 Construcción, Adaptación y Mantenimiento en Investigación	8,129,486		0.40
	6,409,737		0.32
3. EXTENSION UNIVERSITARIA			
3.1 Difusión de Actividades Artísticas, Científicas y Culturales	142,132,308		7.05
3.2 Extensión Educativa	57,407,603		2.85
3.3 Servicios de Divulgación	31,334,330		1.55
3.4 Servicios a la Comunidad en Extensión Universitaria	42,979,785		2.13
3.5 Construcción, Adaptación y Mantenimiento en Extensión Universitaria	6,107,573		0.30
	4,303,017		0.21
4. APOYO			
4.1 Dirección	64,104,669		3.18
4.2 Planeación	5,010,974		0.25
4.3 Servicios Administrativos Generales	8,302,115		0.41
4.4 Servicios a la Comunidad en Apoyo	42,780,075		2.12
4.5 Construcción, Adaptación y Mantenimiento en Apoyo	4,697,906		0.23
	3,313,599		0.16
TOTAL	2,015,885,500		100.00

Dr. José Sarukhán
Rector

Dr. Salvador Malo Alvarez
Secretario General

Lic. Mario Melgar Adalid
Secretario Administrativo

Dr. Roberto Castañón Romo
Secretario de Servicios Académicos

Lic. David Pantoja Morán
Secretario Auxiliar

Dr. Leoncio Lara Sáenz
Abogado General

Ciudad Universitaria
Junio de 1992

PROYECTO DE REGLAMENTO DE CUOTAS

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

¿Por qué se pretenden modificar las cuotas en la UNAM?

Porque la Universidad necesita mayores recursos para cumplir sus funciones y porque la responsabilidad del funcionamiento debe ser compartida por todos los sectores, en la medida de sus posibilidades.

¿Para qué servirán las cuotas?

Para mejorar la situación financiera y consecuentemente para que la Universidad pueda cumplir con sus funciones sustantivas de mejor manera al disponer de mayores recursos.

¿Las cuotas son contrarias al proyecto de universidad pública?

Una de las características de la universidad pública es propiciar la movilidad social. El Proyecto de Reglamento de Cuotas está sustentado en el principio de que **nadie se quedará fuera de la Universidad por no poder pagar las cuotas**. El sistema de becas permite que quien no pueda pagar cuotas lo haga saber en su solicitud y quede por ello liberado total o parcialmente del pago, dependiendo del nivel de ingresos de su familia. En ningún momento la actualización de cuotas va en contra del proyecto de universidad pública.

¿Las cuotas violan el artículo tercero Constitucional, que establece la gratuidad de la educación que imparte el Estado?

No, porque la Universidad Nacional Autónoma de México no es el Estado. Es un organismo descentralizado con autonomía y capacidad de gestión técnica y financiera.

¿Con las cuotas se espera que la Universidad se convierta en una institución elitista?

No. La Universidad mantendrá su compromiso social y los alumnos que provienen de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, seguirán ocupando sus lugares en las distintas carreras profesionales de la Universidad.

¿Al cobrar cuotas habrá una disminución del subsidio federal?

No. La Universidad seguirá planteando al gobierno federal la necesidad de que siga apoyando con recursos crecientes y con mayores subsidios.

¿Es la primera ocasión que la Universidad cobra cuotas?

No, la Universidad siempre ha cobrado cuotas por los servicios que presta.

¿En base a qué ley cobra la Universidad sus cuotas?

Por la Ley Orgánica de la Universidad, que establece desde 1945 que el patrimonio de la UNAM está constituido, entre otros, por las cuotas que por sus servicios recaude.

¿Las cuotas que cobra la Universidad en la actualidad se encuentran reglamentadas por algún ordenamiento?

Sí, por el Reglamento General de Pagos, aprobado el 20 de diciembre de 1966.

¿Qué es el Proyecto de Reglamento de Cuotas?

Es el documento normativo que se presenta en carácter de propuesta a la consideración, y en su caso, modificación y aprobación del H. Consejo Universitario.

¿Qué objetivo persigue el Proyecto de Reglamento de Cuotas?

Pretende establecer las bases, criterios y montos de las cuotas que deberán cubrir los alumnos por conceptos de servicios educativos y trámites escolares que presta la UNAM.

¿Las cuotas que se establecen en el Proyecto de Reglamento de Cuotas, son ya obligatorias para los alumnos?

No, este documento está a nivel de proyecto, siendo necesario que para su aplicación y obligatoriedad, sea aprobado por el H. Consejo Universitario.

¿A partir de cuándo serán aplicables las cuotas que refiere el Proyecto de Reglamento?

De aprobarse el Proyecto de Reglamento, por lo que se refiere a servicios educativos (inscripción y colegiaturas), a partir del próximo ciclo escolar.

¿Algún estudiante quedará fuera de la Universidad por no poder pagar sus cuotas?

Ningún alumno se quedará fuera de la Universidad por no poder pagar las cuotas, toda vez que se considera un programa amplio de becas por el monto total o parcial de la colegiatura, para aquellos alumnos que su ingreso familiar no le permita cubrir las mismas.

¿Se espera que la población estudiantil disminuya?

No, porque ningún alumno se quedará fuera de la Universidad por no poder pagar las cuotas.

¿Qué harán quienes no tengan dinero para pagar las cuotas?

Bastará que declaren que sus familias no tienen recursos para cubrir las cuotas para que obtengan una beca de colegiatura según los ingresos de sus familias.

¿Tendrán derecho a becas en el pago de las cuotas los alumnos que sean hijos de trabajadores universitarios?

Sí, los hijos de los trabajadores académicos y administrativos no pagan.

¿Qué cuotas se cobrarán?

La Universidad cobrará cuotas de inscripción y colegiatura para cada uno de los ciclos de estudio de bachillerato, técnico y licenciatura.

¿Cuál será el importe a pagar por colegiaturas mensuales?

NIVELES DE ESTUDIO	SALARIO MÍNIMO VIGENTE
BACHILLERATO	6 DIAS (80 mil pesos)
TECNICO	9 DIAS (120 mil pesos)
LICENCIATURA	15 DIAS (200 mil pesos)

¿Cómo se pagarán las cuotas por colegiaturas?

Las cuotas de colegiaturas serán mensuales, de conformidad al periodo escolar de que se trate, se pagarán diez mensualidades por el año escolar y cinco por el periodo semestral.

¿Se pueden pagar las cuotas de colegiaturas en un solo pago?

Sí, se pueden pagar en un pago anual o dos semestrales.

¿Cuál es el monto a pagar por inscripción?

Es el mismo al monto de la colegiatura mensual.

¿Cuánto se pagará por concepto de cuotas en cada uno de los niveles de estudios?

NIVEL	COLEGIATURAS		No pagos
	INSCRIPCIÓN	Monto	
BACHILLERATO (EN P. ANUAL)	\$80,000-(6 días SMD)	\$80,000-(6 días SMD)	10
C.C.H. (SEMESTRAL)	\$40,000-(3 días SMD)	\$80,000-(6 días SMD)	5
TECNICO (SEMESTRAL)	\$60,000-(4.5 días SMD)	\$120,000-(9 días SMD)	5
(ANUAL)	\$120,000-(9 días SMD)	\$120,000-(9 días SMD)	10
LICENCIATURA (SEMESTRAL)	\$100,000-(7.5 días SMD)	\$200,000-(15 días SMD)	5
(ANUAL)	\$200,000-(15 días SMD)	\$200,000-(15 días SMD)	10

¿Cuál será el salario mínimo diario que se tomará como base para el pago de las cuotas?

Los importes de las cuotas se deberán calcular sobre la base de un día de salario mínimo vigente en el Distrito Federal. Actualmente es de \$13,300 pesos.

¿Cómo sabrá el estudiante el monto a pagar por concepto de inscripción y colegiaturas mensuales?

La Universidad difundirá con toda oportunidad al inicio del periodo escolar a la comunidad universitaria los montos a pagar, a través de la Gaceta UNAM.

¿Cómo harán sus pagos de cuotas los estudiantes universitarios?

Se establecerá un sistema eficiente para recaudar las cuotas y que permita que los alumnos no pierdan tiempo en sus pagos.

¿Se pueden pagar las colegiaturas mensuales en un pago anual?

Sí.

¿Pagará la misma cuota un alumno de bachillerato que uno de licenciatura?

Existen cuotas diferentes de colegiatura mensual para los niveles de bachillerato, carreras técnicas y licenciatura. Los montos serán equivalentes a 6 días de

salario mínimo en bachillerato, de 9 días para carreras técnicas y de 15 días para la licenciatura.

¿Pagará lo mismo un alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades en el nivel bachillerato que uno de la Escuela Nacional Preparatoria?

Si su pago será el mismo. Sólo que en el CCH el pago de la inscripción será proporcionalmente en forma semestral.

¿El pago de la inscripción será el mismo en el bachillerato, carreras técnicas y licenciatura?

No, el pago será igual al monto de una mensualidad según el nivel de estudio correspondiente. Realizándose éste anualmente o proporcionalmente en forma semestral de acuerdo al plan de estudios.

¿Por qué razón no se consideran en este Proyecto de Reglamento las cuotas de posgrado?

Por las características de estos estudios y las cuotas tan diversas en las distintas opciones.

¿En caso de que existan adeudos de cuotas, podrá el alumno seguir estudiando en el siguiente período?

No, hasta que se ponga al corriente en el pago de sus cuotas.

¿Será devuelta la cuota pagada por el alumno por la realización de trámites escolares o servicios educativos?

No serán devueltas.

¿Que tipo de becas se otorgarán?

Se otorgarán becas por concepto del monto total (100%) o parcial (25%, 50% y 75%).

¿Con qué criterios se otorgarán las becas?

Se otorgarán becas considerando el nivel de ingresos familiares de los estudiantes y el número de hermanos inscritos en la UNAM. También se otorgarán becas de excelente desempeño académico.

¿Cuáles son los requisitos para una beca?

Solicitar la beca según el nivel de ingresos familiares bajo protesta de decir verdad.

¿Cuáles son los requisitos para solicitar una beca de excelente desempeño académico?

Tener 9.5 o más de promedio y haber cubierto todos los créditos del plan de estudios correspondiente durante un año escolar.

¿De cuánto son las becas conforme al ingreso familiar?

Desde 25%, 50%, 75% y hasta 100%, conforme al siguiente cuadro:

NIVEL DE INGRESO FAMILIAR MENSUAL EN GRUPOS DE SALARIOS MÍNIMOS VICENTES EN EL DISTRITO FEDERAL	MONTO DE COLEGIATURA QUE CUBRE LA BECA
a) HASTA EL EQUIVALENTE A 2.5 (hasta 1 millón)	100%
b) EL EQUIVALENTE DE 2.5 HASTA 5 (1 a 2 millones)	75%
c) EL EQUIVALENTE DE 5 HASTA 7 (2 a 3 millones)	50%
d) EL EQUIVALENTE DE 7 HASTA 9 (3 a 4 millones)	25%
e) EL EQUIVALENTE DE MÁS DE 9 (3 millones en adelante)	0%

¿Si no dependo de mi familia y gano un millón de pesos, cuánto debo pagar?

Se aplicará la tarifa de las becas por ingreso familiar, correspondiéndole una beca del 100%.

¿La Universidad va a confiar en la declaración del alumno?

La Universidad confiará plenamente en la palabra del alumno.

¿Qué sucede si hay datos falsos en la declaración de ingresos?

La Universidad hará muestras y si descubre falsedad en la declaración, el alumno perderá su beca y la posibilidad de solicitar alguna otra. Adicionalmente se procederá en los términos de la legislación universitaria.

¿Se exige algún promedio a los alumnos de bajos ingresos familiares que gozan de beca por colegiatura?

No, el otorgamiento de becas por colegiatura se hará únicamente tomando como base el ingreso familiar o personal que el alumno declare.

¿Qué pasa con las becas si el ingreso familiar aumenta?

Se modificará el porcentaje equivalente de acuerdo a la nueva declaración para el siguiente período escolar, según el plan de estudios correspondiente.

¿Qué pasa con las becas si el ingreso familiar disminuye?

Se modificará el porcentaje de pago, de acuerdo a la nueva declaración de ingresos.

¿Cada cuánto se formula la declaración de ingresos?

Cada vez que el alumno se inscriba, transite a un nuevo semestre o año escolar, según el plan de estudios que corresponda.

¿Cada cuánto se renuevan o modifican las becas?

Anual o semestralmente según corresponda al plan de estudios.

¿Hay alguna posibilidad de obtener una beca del 100%, aun cuando los ingresos familiares sean mayores a nueve salarios mínimos?

Si, los alumnos que hayan cubierto en su totalidad los créditos del período escolar correspondiente, con un promedio de 9.5 o mayor, tendrán derecho a

no se reanucen las becas por alto rendimiento académico?
 uevan automáticamente, siempre y cuando se conserve el promedio de
 mayor, habiendo aprobado todos los créditos cursados en el periodo
 or, conforme a su plan de estudios.

¿Cómo se obtiene el 9.5 de promedio en su último año o semestre
 de bachillerato, se le otorgará automáticamente beca en el ciclo
 siguiente?

¿Sucesos con las familias que tienen inscritos a dos o más hijos en
 un trato especial para familias con más de un hijo inscrito, otorgándoseles
 en los siguientes términos:

DE INGRESO FAMILIAR EN US DE SALARIOS MÍNIMOS VIGENTES EN EL ESTADO FEDERAL	MONTO DE LA BECA EN RAZÓN DEL NÚMERO DE HERMANOS			
	1º	2º	3º	4º
ESTRUCTURAL EQUIVALENTE A 2.5	100%	100%	100%	100%
EQUIVALENTE DE 2.5 HASTA 5	75%	100%	100%	100%
EQUIVALENTE DE 5 HASTA 7	50%	75%	100%	100%
EQUIVALENTE DE 7 HASTA 9	25%	50%	75%	100%
EQUIVALENTE A MÁS DE 9	0%	25%	50%	75%

¿Cómo se debe tener un promedio de 9.5 o más, por cada uno de
 los años, estos tendrán que pagar alguna cuota?

¿Durante un año cubierto todos los créditos que establece el plan de
 estudios durante un año escolar, con un promedio de 9.5 o mayor, tendrán
 derecho a una beca de colegiatura de la totalidad del pago correspondiente,
 directamente del número de hermanos y de la condición socioeconómica
 de la familia.

¿Cómo se debe tener alguno de los hermanos obtenga beca del 100% por
 excelente desempeño académico, para los subsiguientes hermanos,
 ¿se otorgarán las becas?

¿Cómo se debe tener por su excelente desempeño académico, no se cuantifica
 el monto del programa de otorgamiento de becas en razón del número de
 hermanos?

¿Cómo se debe tener pago de las cuotas cuando se considera a un alumno extranjero?
 ¿cómo se debe tener este no acredita la nacionalidad mexicana por nacimiento o por
 naturalización?

ANEXO 3.8.4

Por ningún motivo la UNAM dejará fuera de sus aulas a quien, teniendo
 vocación no tuviere medios económicos para responder a ella. Nadie, absolu-
 tamente nadie dejará de estudiar en la UNAM por no poder pagar cuotas.

Al amparo de estos dos principios de justicia social irrenunciables, quiero
 formular una propuesta de cuotas que se sintetiza en los puntos siguientes:

Habría un sistema de becas que exente al estudiante de pagar el 25, el 50,
 el 75 o el 100% del monto de sus colegiaturas, según la capacidad económica
 de su familia.

Para los alumnos cuyos ingresos familiares mensuales sean menores a un
 millón de pesos, la beca cubrirá el monto total de la colegiatura, si es de 1 a 2
 millones, el 75%; si es de 2 a 2.8 millones, el 50%, y si es de 2.8 a 3.6 millones,
 el 25%. Las condiciones anteriores y la información que se ha recabado sobre
 la situación económica de las familias de los estudiantes, nos hacen prever que
 el 90% de los alumnos tendrá acceso a una beca.

La ubicación del alumno en cualquiera de estas categorías dependerá
 exclusivamente de su palabra, en la cual se confiará plenamente.

Los alumnos de excelente desempeño académico estarán exentos del pago
 total de su colegiatura, independientemente de su condición económica.

Las cuotas de bachillerato serán considerablemente menores que las de
 licenciatura.

El pago máximo por inscripción y por colegiatura de los alumnos del
 bachillerato no excederá del 2.5% del ingreso familiar anual y el de los alumnos
 de licenciatura no excederá del 5.5% del ingreso familiar anual.

Habría un trato especial para las familias con más de un hijo inscrito en la
 Universidad.

Los montos máximos para el 10% de los alumnos que se espera que no
 tengan derecho a ninguna exención serán, para el bachillerato 6 días de salario
 mínimo u 80,000 pesos mensuales; para el nivel técnico, 9 días de salario
 mínimo o 120,000 pesos mensuales; para la licenciatura, 15 días de salario
 mínimo o 200,000 pesos mensuales.

Los pagos serán mensuales y sólo comprenderán 10 meses al año.

ANEXO 3.8.5

CUANDO SEAS GRANDE (1)

(M. Mateos)
CANTA: MIGUEL MATEOS
RITMO: ROCK

Soy un chico de la calle
camino la ciudad con mi guitarra
sin molestar a nadie.

Voy romplendo cadenas
estoy creciendo contra la miseria
y alguna que otra pena
pero pierdo el control,
llego a casa y escucho su voz
siempre la misma canción.

Nene, nene qué vas a ser
cuando seas grande.

Nene, nene qué vas a ser
cuando seas grande
estrella del rock and roll
presidente de la nación.

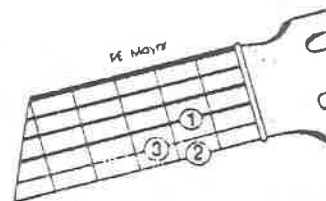
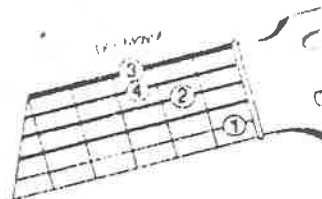
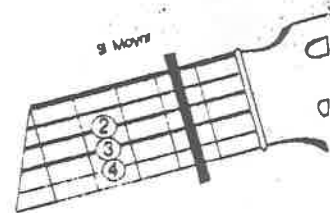
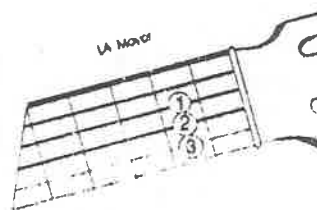
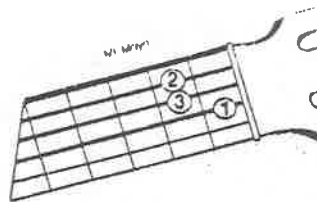
Nene, nene qué vas a hacer
cuando alguien apriete el botón.

Estoy casi condenado
a tener éxito para no ser
un perro fracasado,
así, así yo fui enseñado
generaciones tras generaciones

marchan a mi lado.

Yo sólo quiero jugar
soy el sueño de mamá y papá
no, no les puedo fallar.

Nene, nene que vas a ser
cuando seas grande...etc.





El presidente de la Corte Suprema de Justicia estadounidense, William Rehnquist, toma el juramento de rigor al mandatario número 42 de Estados Unidos, Bill Clinton. Al lado de s

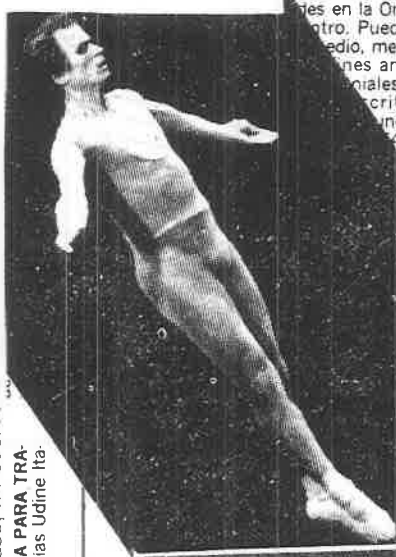


Una pareja de jóvenes iraquíes camina entre los escombros de una construcción destruida en la ciudad de Basora, en la exclusión al sur del paralelo 32, durante uno de los bombardeos por la coalición antiraquí. (Reuter)

OFICIOS EN LA ALAMEDA



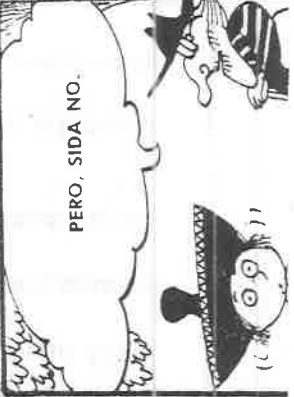
A escoger, y sin hacerle al payaso, mi buen... Foto: Victor Mendiola
SOLICITAMOS EMPLEADA PARA TRABAJAR en tienda artesanías Udine Italia. 264 1029, 574-3341.



...BUSCAS PAREJA O NUEVAS amistades en la Organización Punto de Encuentro. Puedes conocer gente de tu edad, medio alto y alto que prefiere relaciones amistosas, de noviazgos y relaciones seriales. Son ya ¡Miles de chicas escritas con nosotros. ¡Ven a domingo de 8 a 10 PM! Tel: 46, 578-7272, 761-03... excelentes resultados... el director lo han en... televisión, revista... éxito prestigio a...

PRO-PAREJA... que amp... ¡Llá... o conc... 794-9... la f...

SI ESTAS SOLA y tienes años escríbeme podemos... Tado. Tengo 31 años Irma...



22. - esoterismo



CAPITULO 4

PRESENTACION DE UN MODELO DE ORIENTACION VOCACIONAL

Con la perspectiva de qué ser como un quehacer, planteada por MATEOS, a continuación presentamos de manera amplia, aquellos extractos que a nuestro juicio constituyen la parte medular y más representativa de las obras: Orientación Vocacional. La estrategia clínica de RODOLFO BOHOSLAVSKY (1984) de Editorial Nueva visión, y Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educacionales de MARINA MÜLLER (1986) de Editorial Miño y Dávila.

Ambas obras poseen el denominador común de abordar el aspecto de la orientación vocacional a partir del marco de la teoría dinámica de la personalidad.*

Al coincidir el contenido y dirección de los conceptos vertidos por estos autores con nuestra conceptualización personal de la orientación vocacional, nos permitimos proponerlas como paradigma a seguir en los Departamentos de Orientación Vocacional de la ENP.

Lo anterior en virtud de la actitud eminentemente humanística, ética, profesional y eficiente que inspira al **modelo clínico** de ambos autores para abordar la orientación vocacional.

No ignoramos la existencia de otras corrientes y estilos para definir la orientación vocacional de los sujetos. "El mundo feliz" de HUXLEY (1985) es una demostración concreta, más que fantasía de lo que actualmente es la "dulce" manipulación de la actividad y la conciencia humana en países industrializados y no industrializados: "62,400 repeticiones hacen una verdad" {1} aquí y en donde sea que operen los **mass media**. Frente a la "dulzura" de la predestinación preferimos la asunción por difícil que sea, de la responsabilidad de la propia definición, y así, hamletianamente enfrentar la permanente disyuntiva del ser humano: "ser o no ser: ese es el dilema..." {2}.

-
1. HUXLEY, Aldous. Un mundo feliz. Editores Mexicanos Unidos. México. 1985. p 49.
 2. SHAKESPEARE, William. Hamlet. Editores Mexicanos Unidos. México. 1988. p 82.

esto
Al proponer el enfoque clínico asumimos sobre todo, la capacidad de libertad humana para decidir; la manipulación de la voluntad de las personas en nombre de un bien cualquiera es una intromisión a la que nadie tiene derecho. El enfoque clínico propone mostrar y llevar a la consciencia del sujeto causas, efectos y posibilidades del mismo sujeto, para que una vez conocidas éste se vea posibilitado de tomar decisiones ya no en base a la ignorancia sino sobre el conocimiento de sí mismo.

"... entendemos por orientación vocacional las tareas que realizan los psicólogos especializados cuyos destinatarios son personas que enfrentan en determinado momento de su vida -por lo general el pasaje de un ciclo educativo a otro- la posibilidad y necesidad de ejecutar decisiones. Esto hace de la elección un momento crítico de cambio en la vida de los individuos. De cómo las personas enfrenten y elaboren ese cambio dependerá el desarrollo ulterior, ubicable en algún punto del continuum que va de la salud a la enfermedad (como quiera que ellas sean concebidas).

Justificación
Me referiré exclusivamente a la tarea de orientación vocacional con adolescentes, no sólo porque en tal ámbito se desarrolla mi trabajo sino porque creo que precisamente en la adolescencia emergen las dificultades (y soluciones) de índole vocacional. Específicamente, entre los 15 y 19 años aproximadamente se delimitan con más claridad los conflictos relativos al acceso al mundo adulto en términos ocupacionales.

Por orientación vocacional se entienden en nuestro medio -- distintas actividades que responden a marcos de referencia, -- orientaciones teóricas, concepciones filosóficas y científicas y técnicas de trabajo diversas, aun cuando no siempre las diferencias sean bastante explícitas.

He resumido -tal vez capciosamente- las diferencias en dos tipos extremos a los que llamaré modalidad actuarial y modalidad clínica: *nos como ya mencionamos*

para una mejor comprensión de nuestro
Ahora presentamos en forma gral,
los aspectos fundamentales que nos
proporcionan las modalidades
actuarial y clínica:

a) **Modalidad actuarial**

Para los psicólogos que se colocan en esta posición, el joven que debe elegir una carrera o un trabajo puede ser asistido por un psicólogo si este, una vez conocidas las aptitudes e intereses del consultante, puede encontrar entre las oportunidades existentes, aquellas que más se ajusten a las posibilidades y gustos del futuro profesional. El test es el instrumento fundamental para conocer estas aptitudes e intereses: parece describir con rigor las cualidades personales del interesado y una vez hecho esto basta formular un consejo que resuma lo que al joven "le conviene hacer". Esta modalidad entronca con la psicotécnica norteamericana y la psicología diferencial de principios de siglo. Influida por ulteriores desarrollos de la psicometría, recibe los aportes de autores factorialistas, perfeccionando sus técnicas en cuanto a validez y confiabilidad. Sus descripciones cuantitativas son cada vez más rigurosas. (O, por lo menos, pueden llegar a serlo).

b) **Modalidad clínica**

Para los psicólogos ubicados en esta otra posición la elección de una carrera y un trabajo puede ser asistida si el joven puede llegar a tomar en sus manos la situación que enfrenta y, al comprenderla, llegar a una decisión personal responsable. La entrevista es para estos psicólogos el principal instrumento, ya que en ella se condensan los tres momentos del acontecer clínico. El psicólogo se abstiene de adoptar un rol directivo, no porque desconozca las posibilidades de un "buen ajuste", sino porque considera que ninguna adaptación a la situación de aprendizaje o trabajo es buena si no supone una decisión autónoma.

Ambas modalidades tienen... partidarios y críticos, y en este trabajo no es mi propósito fundamentar por qué creo que sólo la modalidad clínica es orientación vocacional. O sea pasar de "cuanto puntaje tiene y qué elige", a "quién es cómo elige". Tan sólo a modo de resumen quisiera explicar algunos supuestos subyacentes a cada modalidad:

Modalidad actuarial

1)

El adolescente, dado el monto y tipo de conflicto que enfrenta, no está en condiciones de llegar a una decisión por sí mismo.

2)

Cada carrera y profesión requieren aptitudes específicas. Estas son:

- a) definibles a priori
- b) mensurables
- c) más o menos estables a lo largo de la vida.

3)

El goce en el estudio y en la profesión depende del interés que se tenga por ellos. El interés es específico, mensurable y desconocido por el sujeto.

4)

Las carreras no cambian. La realidad sociocultural tampoco. Por eso se puede predecir, conociendo la situación actual, el desempeño futuro de quien hoy se ajuste por sus aptitudes a lo que hoy es determinada carrera y profesión. Si el joven tiene las aptitudes suficientes, no tendrá que enfrentar obstáculos. Tendrá una carrera exitosa.

5)

El psicólogo debe desempeñar un rol activo aconsejando al joven. No hacerlo le incrementa injustamente su ansiedad y ésta debe ser aplacada.

Modalidad clínica

1)

El adolescente puede llegar a una decisión si logra elaborar los conflictos y ansiedades que experimenta frente a su futuro.

2)

Las carreras y profesiones requieren potencialidades que no son específicas. Por lo tanto, éstas no pueden definirse a priori ni mucho menos, ser medidas.

Estas potencialidades no son estáticas sino que se modifican en el transcurso de la vida, incluyendo, por supuesto, la vida de estudiante y de profesional.

3)

El goce en el estudio y en la profesión depende del tipo de vínculo que se establece con ellos. El vínculo depende de la personalidad que no es un a priori sino que se define en la acción (incluyendo por supuesto la acción de estudiar y trabajar en determinada disciplina).

El interés no es desconocido para el sujeto, aunque posiblemente lo sean los motivos que determinaron ese interés específico.

4)

La realidad sociocultural cambia incesantemente. Surgen nuevas carreras, especializaciones y campos de trabajo continuamente. Conocer la situación actual es importante. Lo es más anticipar la situación futura. Nadie puede predecir el éxito a menos que por tal se entienda la posibilidad de superar obstáculos con madurez.

5)

El adolescente debe desempeñar un rol activo. La tarea del psicólogo es establecer e informar. La ansiedad no debe ser aplacada sino resuelta y esto sólo si el adolescente elabora los conflictos que la originan.

Como puede verse, los supuestos esbozados rápidamente impli-
can inevitablemente posiciones no sólo psicológicas sino también
filosóficas, antropológicas, sociológicas y aun ideológicas.

He definido -en el marco de la segunda modalidad- la --
orientación vocacional como:

"Colaboración no directiva con el consultante que tiende a resti-
tuirle una identidad y/o promover el establecimiento de una ima-
gen no conflictiva de su identidad profesional".

Así definido el campo de la orientación vocacional (clínica)
va de suyo que quien se desempeña en él ha de ser un profesional
psicólogo debidamente entrenado en el empleo de la estrategia -
clínica. Ha de ser un psicólogo clínico.

La "estrategia" alude al conjunto de operaciones mediante -
las cuáles el psicólogo tiene acceso a la comprensión de la con-
ducta del otro y facilita a éste el acceso a su propia compren-
sión.

La psicología clínica no es una **rama** (por aludir este térmi-
no más bien a un criterio descriptivo en cuanto al desarrollo de
una ciencia, que a una sistematización racional de la misma), ni
un **campo de trabajo** específico, en la enfermedad (pues como vere-
mos la psicología clínica tiene que ver con cualquier campo de -
trabajo), ni un **lugar** de trabajo (pues la tarea de los psicólo-
gos clínicos excede los límites de las instituciones asistencia-
les), ni una **tarea** (como el diagnóstico o la terapia psicológi-
cas -aunque las abarque-), ni un **método** (puesto que, tal como la
psicología experimental, se ciñe a los requisitos de un método,
el científico o hipotético deductivo), ni una **intención** o **enfo-**
que que la oponga a la experimental, puesto que la intención y -
el enfoque dependen más del sistema psicológico que el psicólogo
use para definir su marco de referencia y encuadre, que del carac-
ter experimental o clínico que le asigna a su quehacer.

Para mí la psicología clínica se caracteriza por una **estra-**
tegia de abordaje al objeto de estudio, que es la conducta de -
los seres humanos.

Para nosotros hablar de "estrategia" implica subrayar el ti-

po de "mirada" y de "operación" sobre las conductas humanas por encima de lo que se mide o lo que se opere. Esta estrategia puede emplearse para estudiar cualquier tipo de conducta (sana o enferma), en cualquier ámbito de trabajo (psicosocial, sociodinámico, institucional o comunitario), dentro de cualquier campo de trabajo (familiar, penal, educacional, recreativo, laboral, etc.) y según la finalidad de quien emplee esta estrategia respecto de una situación humana, cualquiera que sea su **modificación**, su **comprensión y explicación**, o bien la **prevención** de dificultades.

El término estrategia reconoce su parentesco con un término de origen militar referido a las acciones planificadas o previstas tendientes a actuar sobre una situación con el fin de modificarla según determinados propósitos. En tal sentido toda estrategia tiene un carácter **intencional consciente**, o sea que quien la emplea sabe por qué y para qué la emplea.

En virtud de lo expuesto, los momentos que configuran una estrategia responden a criterios **racionales** que surgen del marco de referencia del usuario. Este marco de referencia está constituido tanto sobre la base de las teorías y sistemas con los que está de acuerdo el psicólogo, como sobre la de sus experiencias, sistema de valores, ideología y estilo personal, que han de ser conscientes y explícitos. Esto hace descartar la opinión de que la psicología clínica es **intuitiva** (aun cuando las "intuiciones" puedan ser un punto de partida para la comprensión ulterior de una situación)

En la estrategia clínica el vehículo, la comunicación, no sólo persigue un **buen conocimiento** del sujeto, sino, al mismo tiempo, la promoción de beneficios para él, bajo la forma de **modificaciones favorables** o de **prevención de dificultades**. El vínculo se torna imprescindiblemente dinámico, estableciéndose un diálogo con la situación. Y hasta la subjetividad del psicólogo -si es consciencializada- puede ser un mensaje intrapersonal (del psicólogo) que contribuye a una mejor comprensión de la situación para una ulterior acción sobre ella. (Como nos lo enseñan los estudios sobre contratransferencia).

La psicología clínica, por lo tanto, provee, desde una perspectiva epistemológica, datos observacionales e hipótesis útiles para la elaboración de teorías, en tanto que la estrategia experimental, el "razonamiento" experimental, como lo llama Fraisse, es la vía regia para su verificación y validación.

Así, si tomamos una teoría construida eminentemente según una estrategia clínica, como es el psicoanálisis, podemos ver que:

a) no descarta la necesidad de una validación empírica (como lo subraya Rapaport), y b) no escapa, ni siquiera en Freud, a las exigencias de un razonamiento experimental que busca, tanto en los llamados "experimentos naturales" (accidentes ideosincráticos en la vida de los sujetos) como en los aportes de la antropología y el arte, datos para validar las hipótesis sugeridas en el transcurso de los tratamientos.

La estrategia clínica puede aplicarse para conocer, investigar, comprender, modificar la conducta de los seres humanos operando tanto en un ámbito psico-social (individual) como sociodinámico (grupal), institucional o comunitario.

El concepto de ámbito alude, como nos enseña Bleger, a "la amplitud en que se considera el fenómeno humano". Es decir que por ámbito entendemos cierto recorte que establece el psicólogo y que le sirve para contextualizar una conducta determinada. La misma conducta puede contextualizarse en cualquier ámbito y el quehacer del psicólogo clínico, por lo tanto, puede referirse a cualquier ámbito definido por él y no sólo al estudio de "individuos".

Podemos admitir, por consiguiente, que la psicología clínica sea "individual", si por tal entendemos una visión particularizante que encare cada situación como singular, peculiar; pero no la admitimos si por "individual" entendemos que el psicólogo clínico solo opera sobre sujetos aislados. Por otra parte aun cuando el psicólogo clínico trabaja con una sola persona, su trabajo está centrado en el vínculo entre esa persona y él y es, por lo tanto, necesariamente bi-personal: ya es un grupo (conformado por él mismo y esa persona) lo que está mirando, compren-

diendo y modificando.

En síntesis: la psicología clínica se caracteriza por una estrategia que incluye tres momentos: VER, PENSAR y ACTUAR psicológicamente. Estos términos condensan una serie de actividades que los psicólogos realizan y que se hallan auxiliadas por técnicas y recursos (como son los tests, las encuestas, ^{las entrevistas} etcétera).

Estos tres momentos fueron descriptos por muchos autores con otros términos, que en definitiva apuntaban a lo mismo: como los más o menos equivalentes de "Observación" o "Investigación"; "Diagnóstico" y "Tratamiento"; "Consejo" o "Asesoramiento", respectivamente.

Conviene destacar que los tres momentos constituyen una unidad que sólo puede diferenciarse con fines didácticos. También es posible que en el entrenamiento de un psicólogo clínico los tres momentos sean desarrollados independientemente y uno a continuación del otro. Sin embargo, lo que caracteriza a la estrategia clínica es, como dijimos al comienzo, la síntesis entre investigación y acción; entre teoría y práctica; entre conocer y hacer.

En primer lugar, se supone que un psicólogo clínico debe tener una sólida base en cuanto a conocimientos de psicología, técnicas y sus fundamentos teóricos, e información específica sobre el campo en que ha de desarrollar su quehacer.

En segundo lugar, se supone que los conocimientos del psicólogo clínico podrán utilizarse para comprender la situación que enfrenta y promover cambios favorables en ella. Es decir, es necesario que se haya establecido una síntesis entre sus conocimientos teóricos y su entrenamiento práctico, para que aquellos sean realmente operantes y no queden enquistados en una mera formulación teórica.

Son necesarias, pues, no sólo una información sólida sino una formación eficaz. Pero se requiere sobre todo de una actitud especial que a falta de otro nombre, llamaremos actitud psicológica.

Por actitud psicológica entendemos:

a) La de aquel profesional para quien la situación que enfrenta puede encararse como una situación humana específica, peculiar, y no como un "caso" de tal o cual tipo o un "cuadro" de "x" características.

b) Es actitud psicológica la de un profesional que tiene **capacidad de decisión**, es decir que posee autonomía suficiente - como para ver, pensar y actuar ante una situación dada. Dos clases de factores pueden atacar la autonomía: 1. Los factores **institucionales**, por ejemplo, cuando, en una escuela a un psicólogo se le exige determinada conducta, independientemente de que sea la mejor -desde el punto de vista psicológico- para las personas a las que debe ayudar; 2. Los factores **individuales**: por -- ejemplo, cuando el psicólogo tiene motivos personales que le impiden comprender o actuar eficazmente ante una situación determinada.

c) También forma parte de una actitud psicológica el **respe**-**to por el otro** como persona. Es decir que, aun cuando el psicólogo clínico como individuo, tiene su propio marco de valores, no debe convertirse en un propagandista de su propia cosmovisión, - sino facilitar en quien o quienes soliciten sus servicios el -- ejercicio de su propia autonomía para decidir por sí mismos.

d) También integra la actitud psicológica la posibilidad de conocer los propios límites personales, admitiendo la necesidad de una capacitación constante y la revisión sistemática de - los propios puntos de vista. Ningún individuo es omnipotente, y conviene que el psicólogo clínico no niegue esta situación en sí mismo y en su propio quehacer.

e) A lo anterior se liga la posibilidad de poner constante-- mente a prueba las hipótesis que formula sobre la situación. Esto requiere una enorme plasticidad y al mismo tiempo la posibilidad de efectuar un escrutinio continuo de las propias predicciones.

f) Finalmente, y aunque parezca obvio, el psicólogo clínico tiene que ser capaz de comprender. Y esto, al margen de cual-

quier consideración científica o filosófica, requiere o supone -
ponerse en el lugar del otro sin dejar de ser uno mismo, estar -
preparado humana y auténticamente para los "encuentros" con el -
prójimo, como diría Martin Buber". {1}

"Las principales fuentes teóricas de la estrategia clínica_
en OV proviene del **psicoanálisis** y de la psicología social.

— Del **psicoanálisis** derivan, en especial los conceptos de -
instancias psíquicas: yo, ello, superyó y la idea de un incons--
ciente actuante, dinámico, que se expresa no sólo en sueños, ac-
tos fallidos, síntomas, sino también en todo un sistema de per--
cepción del mundo y expresión personal, mediante la búsqueda de_
objetivos que ponen en juego deseos profundos y motivaciones mu-
chas veces desconocidos conscientemente.

La constitución del yo y del superyó, el narcisismo, el --
ideal del yo, los mecanismos de identificación, idealización, su-
blimación, los conceptos de **identidad**, transferencia, contra-
transferencia y resistencia, las **estructuras de personalidad** y -
sus diversas modalidades de vivenciar y resolver el conflicto, -
etc., son importantes aportes de Freud, Lacan y otros.

— De la **psicología social** proceden las nociones de **vínculo**, -
grupo interno, estructura y dinámica de los grupos, entrevista -
como campo situacional, **áreas fenoménicas** (mente, cuerpo, mundo),
universales implícitos (enfermedad, fantasía, curación; ansieda-
des básicas; situación terapéutica negativa; aprendizaje y comu-
nicación), **vectores de evaluación grupal**, indagación operativa, -
momentos del acontecer grupal, principios que rigen la configura-
ción de una estructura (policausalidad, pluralidad fenoménica, -
continuidad genética y funcional, movilidad de las estructuras) -
etc. (aportes de Pichon Rivière, Ulloa, Kesselman y otros).

— De estas bases se deriva el llamado **método clínico-operativo**

Este es en especial para la OV, ya que pone en primer plano_
al **sujeto consultante**, en su peculiaridad única, en su historia -
personal y familiar, sus disposiciones, sus posibilidades, con--
flictos y obstáculos propios.

1. BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientación vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires. Nueva Visión. (1984) p 14-29

En el método clínico-operativo ^{se pone} ponemos en acción toda ^{una} nuestra personalidad al orientar; cuando ^{este se encuentra} nos encontramos con cada -- orientado ^{se corre} ponemos en movimiento actividades intencionales, pero también ^{el} nuestro Inconsciente, que se comunica con el Inconsciente del otro.

Nuestra personalidad y el mismo encuentro se convierten así en instrumentos valiosos en la tarea, ya que ésta consiste en - darle a cada sujeto un espacio y un tiempo para manifestar sus - preocupaciones y problemas, y acompañarlo en la reflexión y el - establecimiento, para que por sí mismo vaya elaborando su proyecto vocacional, definiendo su elección y delimitando los obstáculos que le impiden resolver su problema.

La aplicación de técnicas, sean ellas tests u otros recur-- sos, sólo adquiere sentido en ese contexto más amplio y abarcatitivo del planteamiento y resolución del conflicto, donde cada - orientado es único e irrepetible, y donde cada encuentro con el orientador es una experiencia personal para la cual no existen - supuestos previos rígidos ni recetas. Tampoco soluciones estereootipadas, conclusiones o consejos dados por el orientador.

La OV no es un dictamen, ni un estudio psicológico del cual se desprendan "resultados", ni un consejo o prescripción de tipo médico o mágico.

Es un **proceso** (suele decirse también un curso, pero hay - que diferenciarlo de una serie de "clases"), un recorrido, una - evolución mediante la cual los orientados reflexionan sobre su - problemática y buscan caminos para su elaboración. Su centro pasa por el **orientado**, y no por el orientador o las técnicas. Todo lo que se trabaje durante la OV tiene por finalidad movilizar al orientado para poner en práctica su protagonismo en cuanto a conocerse, conocer la realidad y tomar decisiones reflexivas y de mayor autonomía, que tomen en cuenta tanto sus propias determinaciones psíquicas como las circunstancias sociales.

¿En qué se basa el **método clínico-operativo**?

En una actitud de **escucha y diálogo**, que posibilita al - orientado desplegar sus interrogantes, sus temores, fantasías y expectativas para rastrear su mundo interior. Y para que en

confrontación con el conocimiento adquirido sobre oportunidades educativas y campos ocupacionales, prepare y ejerza una elección vocacional, o reconozca sus límites, para replantear los términos de su problemática.

En el método clínico también se implementan técnicas auxiliares, pero siempre al servicio del conocimiento de sí mismo - que mediante ellas pueda lograr el consultante; no como datos diagnósticos aislados, pues la OV no es un psicodiagnóstico.

Estas técnicas incluyen:

- Tests proyectivos, como el Desiderativo, el Desiderativo vocacional, Visión del futuro, Pareja educativa, Familia quimética, TAT o Phillipson;

- Tests psicométricos como Raven, DAT, etc.;

- Técnicas no estandarizadas, como encuestas;

- Dramatizaciones;

- Juegos;

- Técnicas plásticas (dibujo, pintura, collages, etc.);

- Técnicas informativas (paneles, mesas redondas, reportajes, carteleras, ficheros, etc.). Estos recursos se seleccionan de acuerdo con cada consulta.

Son comparables a lo que define Winnicott como "objetos transicionales", mediadores entre el orientador y consultante para ayudar a éste a discriminar su problemática y dialogar sobre la misma". {1}

"En el tema vocacional hacemos referencia a un sujeto que se pregunta sobre sí mismo y su lugar en la sociedad. Encontramos de esta manera un entrecruzamiento de ámbitos, el educativo, el psicológico, el laboral, el social, el económico, el político, en un devenir histórico con circunstancias cambiantes."

Desde lo educativo, hallamos los arduos problemas de las tasas de repitencia y deserción escolar, el porcentaje relativamente bajo de jóvenes que completan estudios secundarios, y el porcentaje, aún más bajo, de los que cursan y completan estudios superiores, con escasas oportunidades para quienes proceden de familias de bajos ingresos.

I. MÜLLER, Marina. Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales. - Buenos Aires. Miño y Dávila (1986) p 15-17

Ante estas afligentes perspectivas, la escuela fracasa en su objetivo teórico de "preparar para la vida" y promover la educación posescolar, tanto como en brindar una preparación válida para encarar alguna ocupación.

Sólo un ínfimo porcentaje de colegios, calculado en alrededor de un 6% ... incluye servicios de orientación vocacional en el nivel secundario, siendo estos excepcionales en la escuela primaria.

Por otra parte, existe sobresaturación de egresados de ciertas carreras, así como déficit en las promociones de otras, además del alto porcentaje de deserción en los cursos universitarios y superiores, no sólo atribuible a factores de índole económica.

Desde el ámbito laboral, vemos que buena parte de la vida humana transcurre en la realización de un trabajo determinado, al cual se dedican muchas veces más de ocho horas diarias, al menos cinco días de la semana, unas cincuenta semanas al año. Analicémos el monto de angustia y las perturbaciones de toda índole que acarrea el desempeño en trabajos que no gustan, donde no se encuentra ninguna gratificación, pese a lo cual muchas personas tampoco consiguen encontrar salidas supletorias a su alienación ocupacional.

Lo que designamos como problemática profesional, se sitúa y se abre en un amplio abanico de temas conexos. Está delimitada y condicionada por factores socio-económicos, oportunidades educativas y laborales, relaciones familiares, ideología referente a los diversos estudios y ocupaciones, estructura psíquica de los sujetos que establecen su deseo desde otros.

Al hablar de orientación vocacional lo hacemos precisamente acerca de esos sujetos que insisten en el desciframiento de sus propios caminos.

Es que la "vocación" no se trataría de un "llamado" exterior y una adecuación a un lugar prefijado y ajeno, sino de una construcción larga, laboriosa, cargada de vicisitudes e influencias profundamente arraigadas pero desatendidas por quienes se orientan.

La elaboración de una identidad ocupacional implicaría reconocerse en el contexto de las actividades ocupacionales, las preferencias y los deseos, del querer y el poder aprender ciertas tareas.

La orientación no es, entonces, un suceder de consejos ni una predicción del futuro por obra de tests que supuestamente saben más acerca del consultante que éste mismo.

La orientación vocacional es una intervención requerida desde las instituciones educativas, desde los mismos sujetos o desde sus padres, ante momentos de cambio, con el consiguiente desconcierto y las dudas para resolver los conflictos aparejados ante preguntas cruciales. "¿quién soy?, ¿quién quiero llegar a ser?, ¿mediante qué ocupación?, ¿cómo coinciden o no mis posibilidades personales y mi preparación actual con las oportunidades educativas y de trabajo a mi disposición, y con la estructura social y productiva?"

El núcleo manifiesto de la consulta sería: "Quiero decidir a qué puedo dedicarme".

Si, quien solicita orientación, llega a formularse este objetivo, será posible acompañarlo en su búsqueda. Escuchar y pensar con él su problemática, proporcionarle el espacio y el tiempo requeridos para que elabore sus propias respuestas, indague en su subjetividad, se confronte con las propuestas educacionales y ocupacionales, y establezca las determinaciones psicológicas, ideológicas y socio-culturales que marcan sus proyectos.

La orientación vocacional es un proceso, no un acontecimiento puntual y aislado, tampoco un oráculo. Es un movimiento de exploración, un investigar en la subjetividad del orientado -y dialéticamente en la del orientador-, ambas ante un mundo polivalente y problemático que es también interrogado y cuestionado.

Sociedad conflictiva, contradictoria, de la cual surge cada sujeto orientable tanto como cada orientador, quienes registran psicológicamente y al mismo tiempo en muchas circunstancias desconocen las profundas crisis que los atraviesan, no sólo desde su puesto personal y su historia individual, sino en su lugar de

integrantes de un mundo problematizado en tantos sentidos, acosado por persistentes tensiones sociales, políticas, económicas, - sacudido por cambios y acontecimientos históricos, en expansión tecnológica y consumista por un lado, en recesión laboral y económica por otro.

Bohoslavsky escribió ~~hace varios años~~ sobre otro aspecto -- que hace a nuestro tema, y que sostiene actualmente su vigencia: la alienación profesional, fenómeno creciente en las consultas de orientación, por el cual quienes estudian una carrera se sienten desfasados respecto de las demandas de la estructura social y el campo laboral. Esto ocurre porque la formación académica - oculta o desplaza los problemas concretos y, al esquivar la búsqueda de soluciones, las sustituye por pseudosoluciones, o propone pseudoidentidades profesionales, afincadas en el ritualismo. - "Magia de la jerga y del gesto, al servicio de la defensa", nos dice este autor. Defensa que tiene que ver con el poder que otorga un estamento profesional, con una conciencia que se afirma como centro de desconocimiento de las significaciones ideológicas que llevan a las prácticas profesionales y sus sustentos teóricos, y con remanentes de la omnipotencia mágica.

Orientar, en este dilatado panorama, sólo puede adquirir sentido si se trabaja como acompañante de un proceso de reflexión y clarificación respecto de sí mismo y de las condiciones educacionales, sociales y laborales, para llegar a delinear una alternativa personal, un proyecto de estudio, de trabajo y/o actividad conexas -por ejemplo, recreativa- con implicaciones sociales y de forma de vida para el consultante".{1}

"Por más que se haya desplazado el énfasis de una naturaleza biológica a una cultural se sigue pensando que la gente está por algún motivo, más preparada para ciertas tareas que para -- otras.

Además, un supuesto semejante subyace en el hecho de estimarse que el ajuste social puede establecerse si se pone al hombre correcto en el lugar correcto (the right man in the right place), lo que constituye un planteo psicologista y por lo tan

1. Ibid. p 147-150

to parcial y falaz, en el análisis de los ajustes y desajustes sociales.

Por otra parte ... es que si se observan diferencias entre las personas, es preciso aconsejarles que se ocupen de tareas diferentes.

El error mayor de estos supuestos, que a veces impregnan la orientación vocacional contemporánea, consiste en entender al hombre como un objeto de observación, diagnóstico, estudio y orientación para el especialista. Bastaría con calibrar este solo detalle para que toda la orientación vocacional cambiara de sentido: si se deja de pensar en el ser humano como objeto de observación, diagnóstico y orientación (reactor) y se lo entiende como un sujeto (proactor) de conductas, se verá al mismo tiempo algo que es común a los hombres y dejaremos de preocuparnos por aquello que los hace diferentes (el ingenio, las facultades, las aptitudes o los intereses); se percibirá en los hombres algo que, aunque vago, se podría llamar provisoriamente su capacidad de decisión, su posibilidad de elección.

En este enfoque cabe todo un cambio de óptica, principalmente porque incorpora a la tarea de orientación vocacional una dimensión ética. La ética surge del hecho de que, al considerar al hombre sujeto de elecciones, consideramos que la elección del futuro es algo que le pertenece y que ningún profesional, por capacitado que esté tiene derecho a expropiar!

Nos damos Me doy cuenta de que este enfoque tiene implicaciones filosóficas, ideológicas y científicas. Filosóficas porque supone toda una concepción del hombre que va más allá de la ciencia, una valoración del hombre y no solamente una concepción científica del mismo. Ideológicas porque al decir: "posibilidad de elección", "derecho de opción", estoy pensando en la vida real y concreta de los seres humanos, y el análisis de la libertad y de sus causales y las formas de conquista exceden al marco de la ciencia y no se agotan, ni mucho menos, en el contexto de la explicación psicológica. Es una cuestión de ideología. Científicas y técnicas porque este planteo modifica los conceptos básicos de

la orientación vocacional, en sus aspectos teóricos y técnicos, para satisfacer distintos supuestos o puntos de partida." { 1 }

"La OV se proyecta tanto al ámbito educativo (instituciones escolares en todos sus niveles) como en la salud mental, por reunir aspectos pedagógicos (el aprendizaje y la información educativa y ocupacional) y aspectos psicológicos (el conocimiento de sí mismo por parte del orientado, el planteo y la elaboración de su problemática existencial-vocacional). ^{¡nos en nuestro trabajo}

Por este motivo, aún en mi tarea no sólo aportes psicopedagógicos clínicos, sino también criterios antropológicos, existenciales y sociales. Porque en la problemática vocacional se amalgaman preocupaciones y facetas diversas en interrogantes universales: ¿quién ser?; ¿quién soy?; ¿qué hacer?; ¿cómo ser?; ¿qué me gusta hacer?

Estas preguntas básicas tienen mucho que ver con el tema -- de la **identidad**. Los antiguos imperativos "sé tú mismo", "conócete a tí mismo", no son tan sencillos de realizar.

Lo que somos tiene siempre mucho que ver con lo que hacemos y, también, con lo que deseamos hacer: "Allí donde está nuestro deseo, está nuestro corazón", podríamos decir.

Pero no es tan fácil reconocer el deseo de ser y el deseo de hacer, particularmente en momentos de la vida afectados por grandes cambios: la pubertad, la adolescencia, las adolescencias tardías o prolongadas que hacen crisis, las decepciones o pérdidas ocupacionales, la entrada en la madurez o en la tercera edad con sueños y realizaciones incumplidos o frustrados...

En OV, uno de ^{nuestros} ~~mis~~ objetivos es que el orientado, desde su lugar de sujeto deseante, como **persona** ... pueda llegar a enunciar sus gustos y proyectos personales, descubrir en qué ocupación y con qué estilo propio de vivir mejor puede hacer aquello que le produce placer y que desarrolle sus potenciales creativos. Citando a Maud Mannoni, se trata de profundizar "la posibilidad que tiene el sujeto de escapar a la monotonía de una vida 'adaptada' y convertirse en actor de un mundo en el que la creación es la propia vida". Porque, tal como

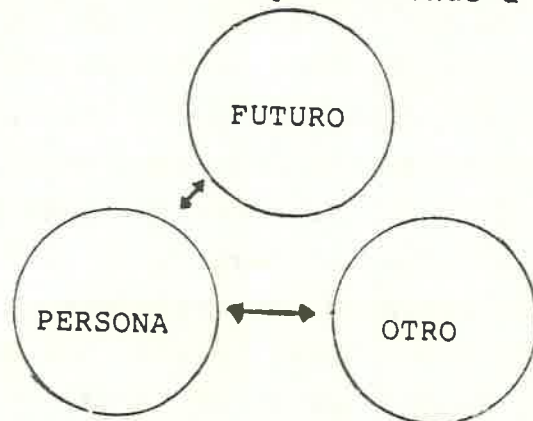
1. BOHOSLAVSKY. Op. cit. p 35-36

dice Winnicott, "sin creación no hay más que supervivencia".

Desde la orientación lo que observo una y otra vez es que los adolescentes, muy ligados todavía a su medio inmediato, lo familiar y escolar conocido presentan muchas contradicciones y conflictos para resolverse a dejar su ambiente asegurador, su fuerte vínculo filial representado por los deseos y expectativas de los padres en especial. Para estos jóvenes es problemático y angustioso diferenciarse, reconocer lo propio y personal y recordarlo sobre el trasfondo de las influencias familiares y sociales.

Deseo transmitir este recorrido en cierto modo épico, en el cual el papel protagónico lo tiene siempre el orientado, mientras yo cumplo el papel de ayudante, de acompañante.

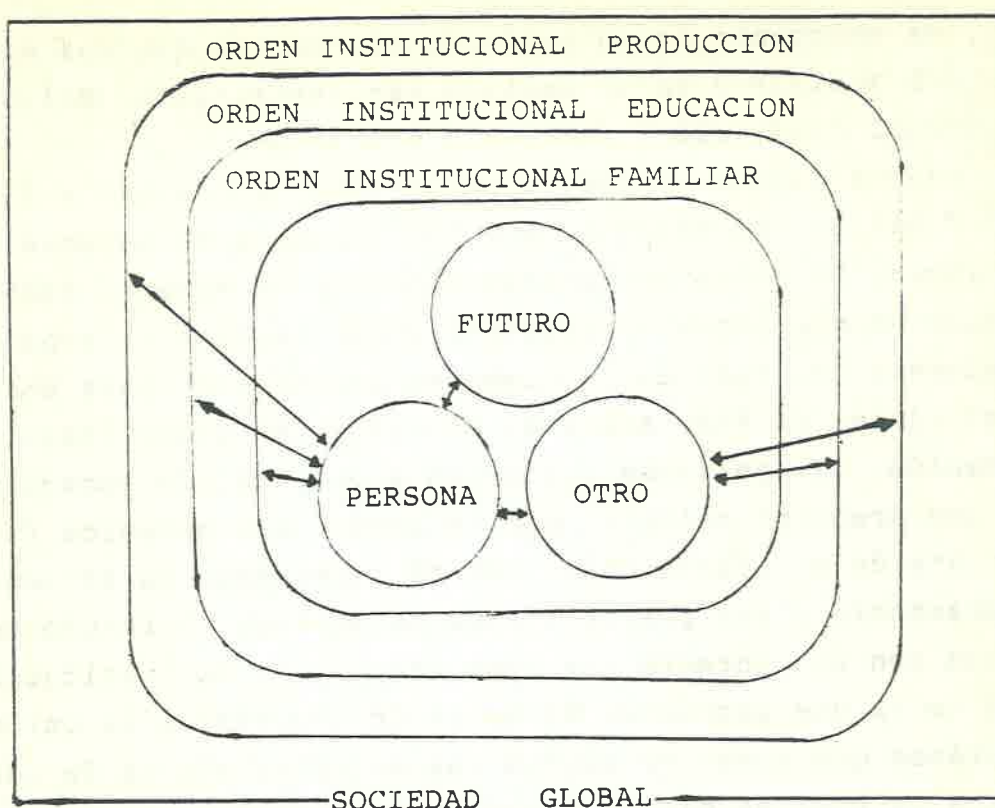
Un joven que concurre a orientación vocacional demuestra estar preocupado por su PERSONA en relación con su FUTURO. Concurrir a un orientador para buscar ayuda, lo cual indica que en ese vínculo con el futuro está comprometiendo a OTRO.



Lo que pase en su proceso de orientación vocacional tendrá que ver básicamente con la interacción de estos tres factores. "Lo que pase" significará algo, estará expresando relaciones directas o indirectas respecto del futuro del consultante, pero además será un emergente de un contexto social más amplio.

El contexto social puede ser analizado en términos de órdenes y esferas institucionales (Gerth y Mills). Por órdenes estos autores entienden el conjunto de instituciones que persiguen una misma finalidad. Hablan de cinco órdenes institucionales:

MÜLLER. Op. cit.



religioso, político, militar, familiar y de la producción. En lo que concierne a la orientación vocacional, interesan de manera más directa las relaciones de la persona que elige con dos de ellos: el orden institucional de la producción y el orden institucional familiar.

Con el término **esfera** se refieren a ciertas organizaciones de productos y procesos culturales que tienen que ver con todos los órdenes institucionales. Llamamos, por ejemplo, esfera del status a la forma de organización jerárquica de los individuos, sea cual fuere el orden institucional al que se aplique. Lo mismo ocurre con el sistema de **símbolos**, la **tecnología** y la **educación**. Si bien es cierto que en cualquier orden están previstos los recursos mediante los cuales se incorporará a los individuos que no forman parte de ese orden (**esfera educacional**), al mismo tiempo hay instituciones (organizaciones) cuya finalidad fundamental es la incorporación del individuo a los distintos órdenes institucionales. De ahí que consideraré a la educación como un **orden** institucional. Todo lo que ocurra en la relación Persona-Futuro-

Otro, es emergente de un contexto más amplio que los engloba (estructura social) y en un sentido más restringido, del orden institucional producción, familia y educación.

Veamos algunos tipos de relaciones: en cuanto a la institución familiar, la persona mantiene vínculos de especialísima importancia. Se encuentra precisamente en un momento particular de su vida en que intenta "desatelizarse" (Ausubel), separándose de un sistema del cual es un elemento periférico, para convertirse en el núcleo de otro sistema. En cuanto al orden institucional - educación, las personas concurren a orientación vocacional por que les preocupa definir, por lo común, sus estudios futuros. Si se trata de un adolescente, estará terminando su segundo ciclo de enseñanza y sus posibilidades de preveer el futuro tendrán relación con el contacto que haya tenido con la institución educativa de la que proviene. Si habla de ingresar a la universidad - tendremos que tener en cuenta las características de esa institución a la cual se dirige y que, supuestamente, lo preparará para vincularse con el orden institucional de la producción.

(En el esquema, las flechas van y vienen para subrayar el hecho de que la persona no es sólo "moldeada" dentro de estas instituciones sino que al mismo tiempo, por su propia presencia las moldea; o sea que las conductas son expresión del contexto más amplio, pero en función de una relación dialéctica y no lineal. El adolescente no está determinado pasivamente por la escuela, ni por la familia, ni por el trabajo).

El polo Futuro también tiene relación con el orden institucional de la educación, en la medida en que muchas veces se pide asesoramiento acerca de qué carreras seguir. Para el adolescente, el futuro es una carrera, una universidad, profesores, compañeros, etc. No es un futuro abstracto sino personificado y al mismo tiempo desconocido. El Futuro es también para él una familia, y su inclusión en el sistema productivo de la sociedad en que vive.

El psicólogo como profesional está también, de hecho, ubicado en el sistema productivo: su conducta también está por ende -

condicionada por la organización del sistema productivo del cual forma parte. Y en la medida en que es un técnico que ha recibido una formación especializada, también mantiene vínculos con el orden institucional educación.

El **Futuro** tiene una importancia **actual-activa** en tanto proyecto para el adolescente, y forma parte de su estructura de personalidad en ese momento. No hay nadie que esté en el futuro; -- aunque para la fantasía del adolescente el psicólogo sí lo esté y represente la imagen de él mismo dentro de una cantidad de -- años.

Sería necesario también incluir la **dimensión temporal** en un modelo de los problemas vocacionales. No sólo cambiará el adolescente, sino también y al mismo tiempo su contexto, y en una forma quizás imposible de preveer.

De este modo estructural podrían vincularse mejor muchos temas dispersos que inciden en la orientación vocacional; por ejemplo, cómo influye en ella el contexto social más amplio.

El sistema de valores imperante en una comunidad dada acerca del destino de la gente y del peso que tiene la educación en la posición social de sus miembros determinará el sentido y hasta la existencia del campo de la orientación vocacional. Basta -- pensar cuán poco sentido tendría la orientación vocacional en -- una estructura de castas donde las actividades de los hijos están determinadas de antemano según la posición social de sus padres, o cómo puede variar la orientación vocacional según que se la aplique en una sociedad con economía planificada o no planificada.

El contexto social también influye en cuanto a los sistemas de gratificación. En términos generales, estos tienen que ver no sólo con el nivel de ingresos de los distintos profesionales sino con otras formas de gratificación que la gente puede encontrar en su tarea. Muchos adolescentes, por ejemplo, plantean: -- "Me gusta tal cosa, pero no me quiero morir de hambre"; otros -- quieren elegir una carrera como "trabajo" y otros, "hobby". El -- conflicto del primer caso y la disociación del segundo son --

atingentes al adolescente, pero no cabe duda de que expresan una disociación que existe en el contexto de los valores sociales -- más amplios.

Son muy pocos los afortunados que pueden obtener las gratificaciones que "depositan" en el hobby y en el trabajo integradas en una misma tarea. En una sociedad alienada esto es prácticamente imposible: De ahí -nuevamente- que un modelo de los -- problemas de orientación vocacional debe incluir variables socio_lógicas, económicas e históricas. Baste por ejemplo señalar la - influencia que tiene la educación en la determinación de la clase social. En una sociedad llamada de clases abiertas, el ejerci_cio de una profesión puede determinar la movilidad social ascendente y a muchos adolescentes les preocupa la idea de no seguir_ ningún estudio por el desprestigio que eso podría implicar.

Es obvio mencionar la incidencia que tiene en el problema - de la organización educacional. Al fin y al cabo la educación es un medio para acceder a un rol ocupacional adulto. Recibir la -- instrucción, formación y enriquecimiento necesarios para ejercer una tarea productiva dentro de la comunidad y dejar de ocupar un papel fundamentalmente receptivo es la función primordial -no_ siempre asumida- de la educación sistemática.

Con frecuencia se observa que al adolescente le gustaría es_tudiar la carrera X y trabajar en la profesión Z. Advertimos - aquí la disociación en dos cosas que tendrían que estar unidas, - pero la ruptura o disociación existe a menudo no sólo en el ado_lescente sino entre la universidad y la comunidad.

El mismo tipo de consideración y problema aparece al exami_nar la incidencia del contexto familiar. De ahí que un modelo de los problemas de orientación vocacional no podrá excluir el aná_lisis de estas dimensiones. Un nivel de análisis pedagógico y so_ciofamiliar resulta imprescindible para comprender la situación_ de quien elige, puesto que su análisis no se agota ni se aclara_ desde una perspectiva exclusivamente psicológica.

Será preciso analizar los vínculos con el "otro". Me refie_ro no sólo al psicólogo, sino al hecho de que la elección s.em

pre tiene que ver con los otros (reales y fantaseados). El futuro nunca es pensado en abstracto: nunca se piensa en una carrera o en una facultad despersonificadas. Siempre será **esa** carrera o **esa** facultad o **ese** trabajo que cristaliza relaciones interpersonales pasadas, presentes y futuras. Habrá que examinar las relaciones con aquellos otros con los cuales se establecen **relaciones primarias** (miembros de la familia, pares o de otro tipo, por ejemplo, pareja) y esos otros con los cuales se mantiene una relación de naturaleza **secundaria** (fundamentalmente profesores, psicólogos o técnicos; desde el bedel que atiende en una facultad, la primera cara que conoce de ese mundo al que quiere ingresar, hasta el responsable de becas de una institución, que puede determinar o influir directamente sobre el futuro de quien elige).

El futuro implica **roles adultos** y se trata nuevamente de un futuro personificado. No hay ningún adolescente que quiera ser ingeniero "en general" o acomodador de cine "en general" o psicólogo "en general". **Quiere ser como tal persona real o fantaseada que tiene tales o cuales posibilidades o atributos y que supuestamente los posee en virtud del rol ocupacional que ejerce.** Es decir que el "yo quisiera ser ingeniero" nunca es **sólo** "yo quisiera ser ingeniero", sino "yo quiero ser como supongo que es Fulano de Tal, quién es ingeniero y tiene tales 'poderes' que quisiera que fuesen míos".

Para un adolescente definir el futuro no es sólo definir -- **qué hacer** sino fundamentalmente definir quién **ser** y, al mismo tiempo definir quién **no ser**. Cuando el adolescente se preocupa sólo por el **qué hacer**, el psicólogo debería restituirle la parte de la realidad que esté escamoteada. Tendrá que mostrarle **qué forma de ser** elige o quiere elegir. Y cuando se preocupa sólo -- por el **qué cosa ser**, tendrá que mostrarle qué relación tiene el quehacer concreto con ese modo de ser que se propone asumir.

Los verdaderos problemas de la orientación vocacional tienen que ver con el "realizarse" que plantea el adolescente en la consulta con un **realizarse realizado**, o sea un "llegar a ser", -

vinculándose con objetos. Creándose y creando en la relación con determinados objetos de la realidad externa e interna. Es una -- cuestión de vínculos.

Quisiera introducir una diferenciación en lo que generalmente se subsume bajo el término vínculo.

En el vínculo que el adolescente establece con el futuro -- tendremos que diferenciar aspectos **manifiestos** y **no manifiestos**. Estos últimos no son necesariamente latentes, en el sentido de inconscientes o reprimidos. Entre vínculos manifiestos y no manifiestos podrá producirse correlación, oposición, contradicción, disociación, etcétera. Los vínculos no manifiestos son tan "reales" como los manifiestos, y los manifiestos también comprenden fantasías (conscientes e inconscientes).

Los vínculos pueden ser **actuales**, **pasados** y **potenciales**. -- Los primeros son siempre los aspectos manifiestos y no manifiestos de la relación con el profesional. Condensan y expresan vínculos pasados (de la historia del sujeto) y potenciales (con objetos del futuro en términos de proyectos). El psicólogo centrado en los vínculos actuales diagnóstica los vínculos pasados y opera sobre los potenciales.

Quien elige es un adolescente en la mayoría de los casos. -- Resulta pues redundante plantear que, por serlo, está en edad de experimentar grandes cambios. Estos son tan continuos, tan amplios, tan definitorios de la edad adolescente que hacen pensar en un individuo sometido a una continua crisis. Llega a sorprender que en medio de una crisis tan intensa el adolescente pueda realizar tareas tan importantes como las que debe llevar a cabo: definirse ideológica religiosa y éticamente, definir su identidad sexual y su identidad ocupacional (concepto de Erikson).

Parece extraño que un sujeto afectado tanto por tal monto de movilidad interna como por su relación con los demás, pueda llevar a cabo todas estas tareas. Y la pregunta no debería ser "¿por qué este adolescente no puede elegir?" sino "¿por qué este adolescente en un momento tal como aquél en que se encuentra puede no obstante llevar a cabo una elección?".

Responde al concenso común de la aseveración de que la adolescencia es un periodo de **crisis, transición, adaptación y ajust**te. En los cambios involucrados en el tránsito de la infancia a la edad adulta el individuo ha de encontrar distintos modos de - adaptarse en áreas y niveles diversos y hallará en ese proceso - dificultades cuya magnitud determinará una adolescencia más o menos conflictiva, más o menos tensa. Una de las áreas en que ese ajuste habrá de realizarse se refiere precisamente al estudio y el trabajo, entendidos como medio y forma de acceder a roles sociales adultos. Cuando se realiza ese ajuste en el plano psicológico, decimos que el sujeto ha alcanzado su **identidad ocupacio--**nal.

La identidad ocupacional será considerada por lo tanto no como algo dado sino como un momento de un proceso que se haya sometido a las mismas leyes y dificultades que aquél que conduce - al logro de la **identidad personal**. Este planteo descarta de plano la idea de que la vocación es algo dado, un "llamado" o destinino preestablecido que hay que descubrir.

Dado que la identidad ocupacional es un aspecto de la identidad del sujeto, parte de un sistema más amplio que la comprende, es determinada y determinante en la relación con toda la personalidad. Los problemas vocacionales tendrán que entenderse en tonces como problemas de personalidad determinados por fallas, - obstáculos o errores de las personas en el logro de la identidad ocupacional.

La identidad ocupacional es la autopercepción a lo largo -- del tiempo en término de roles ocupacionales. Llamaré ocupación_ al conjunto de expectativas de rol. Con esto estoy destacando el caracter estructural, relacional, de nuestro problema, porque la ocupación no es algo definido desde "adentro" ni desde "afuera", sino su interacción. Las "ocupaciones" son los nombres con los - que se designan expectativas que tienen los demás individuos respecto del rol de un individuo.

Es necesario, por ejemplo, que se deje de pensar en el médico **en abstracto**. La ocupación de médico es definida en un contexto

to de interacción social. No hay un médico "general" ni una ocupación médica en abstracto. El carácter concreto está dado por el hecho de que la ocupación es el nombre que recibe la síntesis de expectativas de rol en un contexto histórico social determinado.

Por rol entiendo una **secuencia pautada de acciones aprendidas, ejecutadas por una persona en situación de interacción.**

La asunción de roles puede producirse en forma consciente o inconsciente. En el primer caso (aunque nunca es exclusivamente consciente), el rol es ejecutado por una persona que al asumirlo manifiesta poseer una identidad ocupacional. Cuando la asunción del rol es inconsciente, esas acciones adoptadas, que se realizan sobre una secuencia pautada y en un contexto de interacción social, tienen que ver más con las **identificaciones** que con la **identidad** del ocupante del rol.

Muchas veces podemos conocer **cuál es la resultante de una identificación**, pero no qué es lo que determina esa identificación. Sabemos que el adolescente que camina como el papá, lo hace porque se ha identificado con él. Si el padre de un adolescente es abogado y el hijo quiere estudiar derecho podemos suponer entre otras cosas, que se ha identificado con el padre, pero tal suposición no basta para comprender **para qué y por qué** se ha identificado con el padre y por qué se ha identificado con ese aspecto del padre que es la ocupación y no con otros.

Puede haber elegido la misma carrera que el padre, sin que ello se deba específicamente a una identificación, así como puede haber elegido una carrera completamente distinta y eso sí deberse a una identificación con su progenitor. Cuando hablo de **identificación** me refiero a su función defensiva; tiene sentido si la ubicamos como una forma de superar un conflicto o una **contradicción**. En cambio hablaré de **identidad** cuando las identificaciones pierden el carácter defensivo original. Es decir, parafraseando a Allport, cuando hay una **autonomía funcional de las identificaciones**. Con esto estoy anticipando que una elección basada sobre identificaciones no es por fuerza una mala elección. Puede ser una buena elección si se hace con autonomía de los motivos -

originales que dieron lugar a la identificación con determinado ejecutor de un rol ocupacional.

La identificación ocupacional se desarrolla como un aspecto de la identidad personal. Sus raíces genéticas se asientan básicamente sobre el esquema corporal y están sujetas desde el nacimiento a las influencias del medio humano. Por esto, la identidad ocupacional así como la identidad personal tienen que entenderse como la continua interacción entre factores internos y externos a la persona.

El concepto de **ego involvements** elaborado por Sheriff y Cantril se me ocurre particularmente eficaz: el mundo de objetos, - personas, valores y actividades que el yo "envuelve" convirtiéndolo en propio y personal constituye un sedimento que desde la más temprana edad constituirá poco a poco la proidentidad ocupacional.

La identidad ocupacional también tiene que ver con el **esquema corporal** (de la misma manera que la identidad personal), sobre todo porque el "espacio del ello" (Schilder) está presente en toda profesión.

En toda profesión hay una relación con objetos que están "fuera" del espacio propio (personas, máquinas, herramientas, -- edificios), que pertenecen a un espacio distinto de nosotros, pero con los cuales nos relacionamos **a priori** de nosotros. En esas relaciones el gesto, el movimiento y la actitud corporal incluyen componentes mágicos. Podemos verlo fácilmente en profesiones antiguas, como la del hechicero, pero la práctica clínica prueba que el profesional moderno, maduro, no está exento de depositar cualidades mágicas en sus actos profesionales.

Las características o cualidades mágicas de las acciones -- instrumentales están presentes en todos los adolescentes que eligen una carrera universitaria. Por más racionales que sean, por más sanos que sean, se sienten como el "aprendiz de brujo" cuando creen que aprendiendo determinadas acciones o movimientos pueden llegar a lograr efectos en la realidad.

En cierto modo la omnipotencia mágica tiene bastante rela

ción con la idea de que los hombres "invierten las relaciones - con la naturaleza y la ponen a su servicio, en lugar de adaptarse a la naturaleza". En esta relación, que es real, hay bastante lugar para la omnipotencia. No faltan motivos para sentirse -- "omnipotente" si, trabajando en un laboratorio, se consigue producir sustancias artificiales. Hay bastante lugar para la magia_ si, siguiendo determinadas técnicas instrumentales aprendidas, _ se puede lograr que una persona "loca" "se vuelva" cuerda. Toda_ técnica, sobre todo por lo que tiene de ritual, constituye un de_ positario optimo de fantasías omnipotentes ligadas a la magia - del gesto, la palabra y la acción.

* → El sentimiento de identidad ocupacional se ha gestado sobre la base de las relaciones con los otros. En esas relaciones algu_ nos aspectos merecen una atención particular:

Las relaciones gratificantes o frustrantes con personas eje_ cutoras de roles sociales -parientes, amigos, otros- con las - que el niño se identifica consciente o inconscientemente, tien-- den a pautar el tipo de relación con el mundo adulto en términos de ocupaciones. Las ocupaciones se consideran siempre en rela_ ción con las personas que las ejercen, de ahí que las ocupacio_ nes que forman parte del espacio psicológico de la persona nunca gozan de neutralidad afectiva. El "yo quisiera ser..." de los chicos es siempre un "yo quisiera ser como Fulano que posee ta_ les o cuales virtudes y que ha establecido tal o cual relación - conmigo. Así como el ideal del yo se establece sobre la base - de identificaciones con adultos significativos, el ideal del yo en términos ocupacionales se establecerá en términos de relacio_ nes, cargadas afectivamente, con personas que ejecutan roles - ocupacionales.

En lo que concierne a los problemas de orientación vocacio_ nal deben tenerse en cuenta dos aspectos:

a) la percepción valorativa que tiene el grupo familiar -- acerca de las ocupaciones en función de los sistemas peculiares_ de valor-actitud del grupo, y

b) la propia problemática profesional de los miembros del_

grupo familiar.

Desde luego la división de ambos problemas es arbitraria y sólo persigue fines heurísticos.

El grupo familiar constituye el grupo de pertenencia y de referencia fundamental y es por ello que los valores de ese grupo constituyen anclajes significativos en la orientación de la conducción del adolescente, tanto si la familia opera como grupo de referencia positivo cuanto si opera como grupo de referencia negativo.

El segundo de los aspectos considerados es tal vez el más importante. Las satisfacciones o insatisfacciones de los padres y de otros familiares significativos en función de sus respectivos ideales del yo, y la vivencia de las mismas, juegan un papel importante en lo que concierne a las influencias que, desde chico recibe el adolescente en su hogar.

Por otra parte la pertenencia al grupo de pares es algo adquirido y que debe ser defendido. En ese sentido el sometimiento a las normas del grupo es mayor y las transgresiones son vividas como generadoras de culpa intensa. Por otra parte el "seguir juntos", que aparece sólo ocasionalmente en relación con el grupo familiar, es muy importante con referencia al grupo de pares y determinará posiblemente imágenes profesionales distorsionadas.

Lo dicho en cuanto al grupo familiar vale también para el grupo de pares, con la diferencia de que la cultura de pares (la cultura de la sociedad adolescente) es más próxima e imperativa, porque funciona principalmente sobre el carril de la sanción por exclusión. De este modo los valores del grupo de pares son a veces, mucho más imperativos para un adolescente que los valores del grupo familiar. Nuevamente, habrá que examinar si hay contradicción, síntesis u oposición entre el grupo familiar y el grupo de pares del adolescente que consulta.

Todo adolescente que plantea una contradicción entre los valores del grupo familiar y los valores del grupo de pares nos está hablando de una disociación de su propia identidad, de identificaciones con los dos grupos que él no puede integrar. Pero

al mismo tiempo nos está hablando de contradicciones entre la sociedad más amplia y la sociedad adolescente, de la que aquellas identificaciones son un efecto.

Si bien es cierto que nuestra sociedad se encamina hacia la igualdad de oportunidades ocupacionales para varones y mujeres, no es menos cierto que las ocupaciones no son consideradas como sexualmente neutras. Hay ocupaciones más o menos "masculinas" o "femeninas" y el adolescente integra esta valoración dentro de su identidad ocupacional. Los patrones culturales en cuanto al rol social del hombre y la mujer son internalizados a lo largo de las etapas cubiertas por la génesis de la identidad ocupacional del adolescente y juegan un papel importante como causales de gustos, intereses, actitudes e inclinaciones.

→ La **identidad ocupacional**, como vimos, está relacionada con el desarrollo de la identidad, entendida en sentido amplio, y sólo arbitrariamente podemos fragmentar la identidad ocupacional respecto de la identidad sexual, familiar, etcétera.

La identidad se gesta, como vimos, sobre tres puntos: **grupos, procesos de identificación y esquema corporal**, y se traduce en una serie de pares antitéticos: el sentimiento de **quién es uno y quién no es; quién quisiera ser y quién no quisiera ser; quién cree que debe ser y quién cree que no debe ser, quién puede ser y quién no puede ser; quién se permite ser y quién no se permite ser**, de todo lo cual surgirá, o no, una síntesis.

La identidad seguramente no emergerá al final de un proceso de orientación vocacional ni posiblemente hasta que hayan transcurrido muchos años. Pero el orientador que tiene adelante a un adolescente que no sabe si ha de estudiar ingeniería o arquitectura, se está enfrentando con la lucha entre estas contradicciones. Hay contradicción entre **quién se quisiera ser y quién se siente que no se quisiera ser; entre quién quisiera ser y quién se permite ser**, etcétera.

En el adolescente, como en cualquier persona, reina una enorme confusión respecto de todos estos problemas, pero en él es seguramente más intensa, porque cada uno de ellos está en re-

lación con los vínculos manifiestos y no manifiestos que tenga - con los otros. El **quién cree que es** supone una identidad con - otros, reales o fantaseados... Si hay confusión es porque hay con fusión en las identificaciones introyectivas con los otros.

Para la elaboración de esta situación la sociedad concede - un tiempo a sus miembros, que Erikson llama **moratoria** **psicoso** cial. En esta moratoria las tareas fundamentales de un adolescente son la discriminación, la selección y la elección de las iden tificaciones.

En estas tareas los objetos "viejos" pesan sobre los objetos nuevos, interfieren en la relación con ellos, le dan un sentido peculiar. por eso elegir algo nuevo, decidirse por algo, - siempre implica dejar de lado, dolorosamente, todo lo demás. Qui zás el **problema de orientación vocacional del adolescente esté** - **más vinculado a todo lo que tiene que dejar, que a lo que tiene** que tomar. Pero no sólo a lo que tiene que dejar, sino también - a las fantasías respecto de lo que deja y de las consecuencias - fantaseadas ante el abandono de los objetos que desecha. Consecu encias para él y naturalmente, para los demás.

La **identidad negativa** es una interferencia en el logro de la identidad ocupacional. Es el producto de las identificaciones con los aspectos rechazados, fundamentalmente por el grupo familiar. Se llama identidad negativa porque es lo contrario de lo que el grupo familiar espera que sea el adolescente. Así, si el grupo familiar espera que siga la tradición familiar, que estudie una carrera "importante", larga, de prestigio y que reporte dinero, un adolescente podrá hacer valer más los motivos de evitación (Zytowsky) y por lo tanto no querer estudiar, actuar esta oposición al grupo familiar convirtiéndose en un pésimo alumno - de la carrera y llegar al fracaso para demostrar, de ese modo, - que es lo contrario de lo que los padres quieren que sea. La iden tidad negativa, surgida de la identificación con los valores rechazados por el grupo familiar, sirve para o cumple la función de aplacar ansiedades persecutorias. Es una forma de sometimiento a lo temido. Cuando la identidad negativa surge de la iden ti-

ficación con personajes o con grupos "malos", según los valores de ese adolescente, se puede hablar de una identificación con el agresor. Todo "agresor" externo representa, por depositación, una característica interna temida por el grupo y/o el individuo. Esa característica interna, o "lo que no se debe hacer", lo que "no se permite hacer", "lo que no se quiere ser", es lo que el adolescente revela como su identidad. "Soy lo que no debería ser, lo que no quiero ser, lo que no me permito ser".

Según Ch. Bühler, la vinculación de los individuos con las ocupaciones pasa evolutivamente por cinco etapas; cada una de ellas ofrece características y determinantes específicos.

La primera es la del **Crecimiento**. El crecimiento de la vocación se extiende hasta los 14 años según Super. En esta etapa predominan sucesivamente las **fantasías**, los **intereses**, las **capacidades**. Entre los 4 y los 10 años, la vocación está determinada por la fantasía, que expresa necesidades básicas del niño. El interés pasa a primer plano entre los 11 y 12 años. Aquí no se habla ya de necesidades, sino de **gustos** (en términos motivacionales hablaríamos de "necesidades", ubicándonos en modelos de búsqueda de estímulos o de objetos).

Los intereses dejan su lugar a las **capacidades** entre los 13 y los 14 años. Ellas pasan a predominar en función del entrenamiento del púber, sobre todo en su período escolar. Las habilidades que él reconoce en sí mismo son una función del entrenamiento escolar. La escuela primaria le brinda la oportunidad de probar cuán hábil es en distintos tipos de tareas. En este período de **crecimiento** el autoconcepto (autoimagen, identidad) está asentado sobre la base de la identificación.

La segunda etapa es según Bühler la **Exploración**. Para Super se extiende entre los 15 y los 24 años. El autoconcepto no está centrado solamente en las identificaciones, sino predominantemente en el **ejercicio de roles**. Hay una mayor discriminación. Super divide la etapa en tres momentos: el de las **tentativas**, entre los 15 y los 17 años, en que la elección de los roles va a ser ejercitada sobre la base de la fantasía; el de **transición**,

entre los 18 y los 21 años, en que hay una mayor consideración - de la realidad que permite confrontar las necesidades, los gustos y los intereses, con las oportunidades que brinda la realidad; y el de **ensayo**, que se extiende entre los 22 y los 24 años. En éste el individuo localiza un área de la realidad, discrimina da entre todas las demás, la elige como propia (sobre la cual - puede operar) y se relaciona con ella más directamente.

Es fácil advertir que, en general, la extensión de la carrera universitaria es abarcada por la etapa de **exploración**. No es raro, por lo tanto, que durante la misma reaparezcan crisis vocacionales; lo raro sería que no aparecieran. Esto justifica que - la terminación de la carrera universitaria suponga una reedición de la crisis vocacional nacida en el momento inicial. Hipotéticamente, según como se haya elaborado la elección de la carrera, - el profesional graduado se relacionará con su campo de trabajo.

La tercera etapa es la del **Establecimiento**. Se extiende entre los 25 y los 44 años y tiene dos momentos. El primero, de **ensayo**, que supone el cambio de áreas, implica todas las vicisitudes en cuanto a la elección de campos de trabajo dentro de una misma profesión; en qué, dónde, cómo trabaja, con quién ha de - trabajar, en qué tarea, en qué especialización, etcétera. El segundo momento, de **estabilización**, es puramente creativo desde el punto de vista personal y más claramente reparatorio. Luego vienen otras dos etapas, una de **mantenimiento** y otra de **declinación**, en la que aparece una desaceleración ligada a actividades menores, una preparación para el retiro y luego un período final de **retiro**.

El momento en que el adolescente concurre a la consulta es el de la exploración. De modo que nunca un proceso de orientación vocacional terminará con la consolidación plena de una identidad profesional. Esto ocurrirá muchos años después.

El término "exploración" es útil porque sugiere la idea de alguien que se interna en un lugar desconocido. Hay adolescentes que "se animan" a ser exploradores y adolescentes que "no se animan". El explorador tiene en cuenta **qué** es lo que va a explorar_

y con qué equipo irá de exploración. De la síntesis de estos dos factores surge el concepto de **situación**.

La situación designa la percepción que tiene el adolescente de aquello que va a explorar y de aquello con que cuenta para la tarea.

Las situaciones pueden ser de cuatro tipos, según el monto de **ansiedad**, el tipo de **conflictos** y las **defensas** evidenciadas en la conducta del adolescente: **predilemáticas**, **dilemáticas**, **probleemáticas** o de **resolución**.

a) Cuando la situación es **predilemática**, el adolescente tiene el aspecto de alguien a quien "no le pasa nada". Es el adolescente que no se da cuenta de que tiene que ir de exploración. Es el adolescente que en general es traído a la consulta y no sabe para qué viene, por qué viene y qué intereses tiene en eso. Ni siquiera parece darse cuenta que tiene que elegir. Son adolescentes muy inmaduros y que establecen con el psicólogo una **relación filo-paterna**, lo que nos está revelando defensas intensas, consistentes sobre todo en la delegación por identificación proyectiva. Los conflictos son **ambiguos**, hay confusión entre Yo y no Yo; la que se evidencia también por el hecho de que son los padres quienes los traen a la consulta, es decir que ellos se hacen cargo de una función yoica que es la anticipación.

b) Situación **dilemática** es aquella en la que el adolescente se da cuenta de que algo le pasa, que hay algo importante alrededor de él, o algo importante que tiene que hacer. Hasta tal punto puede verse "invadido" por la urgencia, que la ansiedad tendrá características confusionales, expresadas, por ejemplo, en el miedo de que si no elige algo nunca dejará de ser adolescente o nunca se separará de la escuela secundaria.

En cuanto a los conflictos, son ambiguos y ambivalentes. No hay una buena discriminación entre parte y todo. En esta situación los adolescentes se confunden y cuando hablan de carreras están en realidad hablando de materias, cuando hablan de materias están hablando de profesiones, cuando hablan de profesores, están hablando de padres, etc. Las defensas más salientes son: -

la disociación, la identificación proyectiva masiva, la negación. Si aparece una negación de la situación dilemática, el adolescente empieza a mostrarse como en una situación predilemática: "Yo no tengo problemas, que otros se las arreglen".

c) En la situación **problemática** el adolescente parece realmente preocupado. Se caracteriza porque las ansiedades son moderadas pudiendo ser persecutorias o depresivas. En general, en esta situación los adolescentes oscilan rápidamente entre ansiedades persecutorias y depresivas en distintos momentos de la entrevista. Son momentos de creación. Los conflictos son divalentes, - hay más discriminación, menos confusión, pero no hay todavía integración. Frente a esta situación, los planteos que formulan son dicotómicos. "Tal cosa me gustaría para realizarme, tal otra me daría dinero ". "Tal cosa les gusta a mis padres, pero esta - me gusta a mí". "Para tal cosa soy hábil, pero no me interesa"; - o bien, "Sé lo que me gusta pero no sé qué hacer", o "Sé qué hacer, pero no lo que me gusta".

Las defensas que aparecen son la proyección, la negación y a veces el aislamiento, cuando uno de los términos del conflicto es el afecto. "Las cosas que me gustan son las que me preocupan". Entonces los sentimientos por el objeto con que está vinculado - son aislados, y ya no se siente tan preocupado. "Desaparece mi problema, yo me convierto en un elector técnico que juzga con absoluta objetividad y sin ningún compromiso emocional". Es distinto el aislamiento de la negación que hace un adolescente cuando su situación es predilemática. Por ejemplo se trata de un aislamiento si expresa: "yo sé que me gusta la ingeniería pero no me siento hábil en matemáticas, entonces la ingeniería no me gusta". En cambio el adolescente que presenta su elección en términos -- predilemáticos no sabe bien qué le gusta ni qué no le gusta; no sabe ni lo que puede ni lo que no puede hacer.

d) El cuarto tipo de situación es el de **resolución**. Los conflictos que aparecen son ambivalentes y combivalentes. Ya no hay amor ni odio respecto del objeto que se abandona, porque se ha elaborado la separación del proyecto anterior que lo dejó de la

do. El término **resolución** sirve para subrayar el hecho de que se trata de encontrar una **solución** al problema y que se encontrará de la misma manera en que se hayan solucionado problemas anteriores que implicaban elecciones y por lo tanto elaboración de ellos .

Las defensas que aparecen pueden revelar espóricas regresiones en las que el psicólogo percibe que la elección ya "cocinada" es abandonada momentáneamente por el adolescente que, por este motivo, se siente súmamente indefenso. Esto expresa algo -- que es muy importante: el adolescente descubre su soledad frente a la elección de su futuro. Es natural que se sienta mal y que quiera a toda costa volver a una situación de dependencia anterior, porque se ha dado cuenta de que su destino lo elige él. Es muy ilustrativo que hablen de "parto". Dan la impresión de estar cansados pero contentos. Cuando predomina el cansancio apelan a conductas regresivas: "bueno... no quiero pensar más"; "...no quiero discutir más"; "...no quiero venir más, dígame qué es lo que tengo que hacer; ya le dí el gusto de venir a tantas entrevistas y pensar y desorientarme".

Otras defensas que aparecen son: la **evitación**, por ejemplo, de las carreras abandonadas, del colegio abandonado; la **omnipotencia**, ligada con la idea de elegir todas las carreras, o la **identificación proyectiva** que se manifiesta, por ejemplo, al decir que quiere ser "un profesional como usted".

Durante mucho tiempo el concepto "vocacional" fue considerado explicativo de la elección de carrera o trabajo. Tenía el valor de una variable independiente o interviniente por lo que remitía a alguna teoría de la motivación. Esta permanecía inexpressada por lo general, aunque se hablara en forma vaga de "tendencia", "deseo", "inclinación", "predisposición", "set", etcétera.

A poco de analizar el concepto de "vocación" se percibe que en lugar de ser un dato explicativo es en realidad algo que debe ser explicado. Decimos que alguien está contento con la carrera de Licenciado en Matemáticas porque "tiene vocación para las matemáticas. Pero, si profundizamos un poco, tenemos que pensar -

por qué tiene vocación para las matemáticas.

El problema es bastante profundo porque, en última instancia, tenemos que considerar por qué la gente hace algo en lugar de no hacer nada.

Este problema, en psicología moderna, es tema de las teorías de la motivación, que se debaten todavía ante grandes dilemas. Por ejemplo: ¿se realizan conductas para reducir tensiones, o más bien para buscar estímulos?

Hasta la fecha ninguna de las teorías ha encontrado suficiente evidencia empírica como para descartar a las otras. Se supone que la gente hace algo "por" algo y que lo hace "para" algo, pero ese algo no está todavía claramente definido.

Podemos partir del producto que, en el caso de la orientación vocacional, es la **identidad ocupacional**, producto de "algo" que ha ocurrido en la persona que elige. Ese algo, que determina la identidad ocupacional, lo denominaré **identidad vocacional**.

Diré que una persona tiene identidad ocupacional o, mejor, que ha adquirido su identidad ocupacional cuando ha integrado sus distintas identificaciones, y sabe **qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto**. La identidad ocupacional incluirá, por lo tanto, un **cuándo** un **a la manera de quién**, un **con qué**, un **cómo** y un **dónde**.

Defino en cambio la **identidad vocacional** como una respuesta al **para qué** y **por qué** de la asunción de esa identidad ocupacional. Decir por qué una persona asume, o decide asumir, determinada identidad ocupacional remite necesariamente a una teoría de la personalidad. Así, por ejemplo, si decimos que la identidad ocupacional es una parte del "estilo de vida" de una persona, nos basamos en un encuadre teleológico en el análisis de las conductas y sustentaremos el planteo en hipótesis implícita o explícitamente finalistas (a la manera de A. Adler, por ejemplo).

Dentro del contexto de las teorías psicoanalíticas de la personalidad, resulta tentador entender las identidades ocupacionales como la manifestación de procesos de sublimación de instintos. Esto aparece esbozado en algunos trabajos de Freud y de --

otros psicoanalistas cuando interpretan el **por qué** de las profesiones.

Tal vez más útil que el concepto de "sublimación" sea el de "reparación" surgido de la escuela inglesa de psicoanálisis. Es sugerente entender la reparación como una variable independiente y la identidad ocupacional como una variable dependiente de ella.

En nuestro medio, Wender postula la hipótesis de que las vocaciones expresan respuestas del yo frente a "llamados" internos, llamados de objetos internos dañados que piden, reclaman, exigen, imponen, sugieren, etcétera ser reparados por el Yo.

La elección de carrera mostraría la elección de un objeto interno a ser reparado. Es decir, que la carrera sería la resultante de una respuesta del Yo (lo vocado) a un objeto interno dañado (vocante).

Reparación tiene distintos sentidos. En algunos textos se habla de reparación como "impulso", en otros como "tendencias" (en plural); en otros casos se habla de "**conductas** reparatorias".

Si se habla de "tendencias reparatorias" entonces pensamos en manifestaciones de un instinto, posiblemente el de vida.

Si se habla en cambio de **conductas** reparatorias, ya estamos hablando de una variable dependiente que a su vez debe ser explicada.

Este concepto, desde un punto de vista descriptivo, se refiere a "conductas que expresan el deseo y la capacidad del sujeto de recrear un objeto bueno, externo e interno, destruido. (Hanna Segal), (M. Klein).

Debe aclararse que cuando se dice que **expresa el deseo**, por deseo puede entenderse un impulso, un instinto, una tendencia o la manifestación de ellos.

Posiblemente la reparación sea una manifestación del instinto de vida, según se desprende de los textos kleinianos. Y es así sobre todo porque la reparación pone coto a la **destrucción**, que, explícitamente, es manifestación del instinto de muerte. La dialéctica instinto de muerte-instinto de vida se traduce en con

ductas polares de destrucción-reparación (construcción).

Cuando se habla de un objeto bueno **destruido** hay que aclarar cómo se produce esa destrucción. Melanie Klein dice que la destrucción se produce "en la fantasía" (S. Isaacs), es decir, que la destrucción del objeto puede ser, o no ser real.

Lo que destruye el objeto es el odio, es decir, un derivado del instinto de muerte.

Cuando se habla de un objeto **bueno** destruido debe aclararse que si el objeto bueno es objeto de destrucción eso se debe a que, además de ser amado, es odiado. De donde surge, como conclusión, que el vínculo con el mismo es **ambivalente**.

Con respecto a la reparación, hay que tener muy claro que nunca es total, ya que en la realidad tal cosa es imposible. En la fantasía puede serlo, pero no es esto lo que en la teoría -- kleiniana se entiende por auténtica reparación, porque una reparación **total y absoluta**, una restitución íntegra del objeto que en la fantasía se considera dañado corresponde a una fantasía omnipotente (por lo tanto no se trata de una auténtica reparación sino de una pseudorreparación).

Finalmente, para que estos procesos, derivados de deseos y de la capacidad de recrear, se cumplan, debe suponerse un Yo capaz de: a) **aceptar la realidad**; b) **tolerar el dolor**; c) **hacerse responsable de su odio respecto del objeto que simultáneamente era amado**, y d) **realizar conductas en la fantasía y en la realidad que intenten reconstruir ese objeto dañado**.

El concepto de **reparación**, que parece explicar muchas conductas también debe ser explicado, porque no puede hablarse de reparación si no se postula un Yo capaz de realizarla. Un Yo -- "fuerte", capaz de ejecutar conductas reparatorias, y que al reparar, en la fantasía y en la realidad, se hace aún más fuerte -- porque restaura el objeto interno bueno, dañado en la fantasía, que lo protege de objetos internos malos. Y esto es así fundamentalmente porque el éxito de los intentos reparatorios muestra al Yo su capacidad de poner coto, límites, a la omnipotencia de su odio y de su destrucción.

Si el Yo no es fuerte y no tolera la ansiedad depresiva generada por la pérdida, a causa de la propia agresión del objeto bueno del que depende, empleará básicamente dos tipos de conductas defensivas. A diferencia del Yo fuerte que percibe la realidad, la acepta, tolera su ambivalencia y puede realizar intentos reparatorios, apelará a dos defensas básicas: la disociación y la negación. Lo que se disocie será la relación entre el Yo y el objeto como una manera de anular la dependencia del mismo. Se **niegan** dos cosas fundamentalmente: los límites de la omnipotencia (toda omnipotencia supone una negación) y la autonomía del objeto (puesto que se siente malo el objeto, el objeto de odio y agresión, cuando no está; y una manera de defenderse de esto consistirá en negar la autonomía del objeto). Cuando esto se realice se hablará de intentos de control del objeto.

Son estos dos mecanismos básicos los que determinan una triada de conductas maníacas: **desprecio, control y triunfo**. Cada uno de estos sentimientos implican alguna negación de la relación con el objeto; por eso, cuando el desprecio, el control y el triunfo están presentes en los intentos reparatorios, contami~~n~~ándolos, se hablará de **pseudorreparaciones o reparaciones maníacas**.

Para reparar auténticamente es necesario reconocer la culpa y en una reparación maníaca la culpa es negada. Mediante el **desprecio** se niegan los aspectos buenos del objeto, mediante el **triunfo** se niega la pérdida del objeto y los sentimientos de abandono por parte de éste; y finalmente, mediante el **control**, se niega la autonomía del objeto.

En orientación vocacional un adolescente que dice: "No importa que mi papá no esté de acuerdo con lo que yo quiero estudiar, porque conozco muy bien a mi papá y sé que dentro de dos meses me va a dar la razón", es un ejemplo de este tipo de conductas.

En la fantasía se está controlando la autonomía del objeto papá, capaz de aprobar o desaprobar su conducta de elección.

Otro ejemplo en orientación vocacional se presenta cuando,

al acercarse la finalización del proceso, el adolescente no concurre a la última entrevista y de esa manera consigue tener una entrevista más. En su fantasía controla al objeto psicólogo que es autónomo y puede, por lo tanto, determinar cuando terminará el proceso.

Podemos entonces distinguir dos cualidades básicas de la reparación: una reparación auténtica y una reparación maniaca.

Además, podríamos agregar otras cualidades o modalidades de la reparación, según sus formas: una reparación **compulsiva**, - cuando la culpa persecutoria suscitara por la destrucción del objeto en la fantasía es tal, que impone al Yo actividades sumamente exigentes. El Yo funciona de un modo hipermoral, rígido, autoritario realizando conductas que, en lugar de reparar a los objetos en la fantasía, los dañan cada vez más (o pueden llegar a dañarlos cada vez más) y que restringen la autonomía del sujeto.

Otro tipo de reparación, **melancólica**, implica matices auto-destructivos, como si la única manera de reparar al objeto fuera destruyéndose uno mismo. Ahí, al atacarse e igualmente destruirse el Yo, se está atacando al objeto con el que el Yo se ha identificado, en lugar de repararlo.

Estas son las **cualidades** de la reparación que hemos distinguido en la práctica y que empapan los proyectos vocacionales de muchos adolescentes. Pueden presentarse otras modalidades.

Podemos distinguir entre las modalidades y las **formas** concretas de reparación.

Estas tienen que ver con el **con qué** se repara y a la **manera de quién se repara**. Al decir "**con qué**", me refiero a **objetos e instrumentos**. Será cualquier objeto externo: los animales, el cuerpo, la gente, las ideas, el universo, las estrellas, los automóviles, las casas, etcétera. Al decir "**a la manera de quién**", me refiero a procesos de identificación y sus resultantes.

Una reparación de X **modalidad** puede llevarse a cabo a la **manera** de un bombero, de una maestra, de un químico, de un arquitecto, de un deportista; así, por ejemplo, una reparación **compulsiva** puede concretarse al trabajar **con chicos a la manera** de un

dentista, una reparación auténtica puede concretarse con grupos a la manera de un profesor, etcétera. Es decir, por ejemplo, -- que la "vocación" de médico deberá ser definida por un con qué y un a la manera de quién, pero además según una modalidad pre-- dominante de la reparación implícita en su quehacer. Sólo así se entenderá su identidad ocupacional.

Tomemos el ejemplo de un adolescente que dice que quiere - ser astrónomo. Vemos que el con qué son los astros, pero su a la manera de quién puede ser como un investigador, o un mago, o a - la manera de alguien que él supone son los astrónomos (por ejem- plo, algo más parecido a un físico que a un astrónomo), o a la - manera de un biólogo (interesado en investigar si hay vida o no_ en otros planetas), etcétera.

Para diagnosticar su identidad profesional todavía quedaría por entender si su reparación tiene el sentido de una reparación auténtica, maníaca, compulsiva, melancólica, etcétera.

No hay una relación mecánica entre el objeto que se elige y a la manera de quién se ha de vincular con el objeto, ni entre - esto y el tipo de reparación implicada.

La carrera que se elige sería, según este esquema, el dep^osi- tario externo del objeto interno que pide ser reparado. Y la re- lación, el vínculo, con la carrera (objeto externo) estará deter- minada por la modalidad de la reparación implícita en la rela- ción con el objeto interno dañado.

Para hacer el diagnóstico de la identidad ocupacional es ne- cesario ver qué es lo que el objeto interno está reclamando, -- puesto que puede estar reclamando cuidado, atención, reconstruc- ción, etcétera, y este "pedido" puede ser hecho de distintas ma- neras: como exigencia, súplica, reclamo, etcétera.

Las modalidades de reparación nos señalarán el tipo de vín- culo con las carreras y profesiones, en tanto que con qué instru- mentos se repara, sobre qué objeto externo se realiza la repara- ción y a la manera de quién será ejecutada la reparación, nos - mostrará cuál es la cualidad objetal de la carrera.

Esto es útil, entre otras cosas, para entender cómo un ado-

lescente puede fantasear, proseguir carreras muy distintas, aparentemente incompatibles, pero que en un plano profundo representan para él exactamente lo mismo. Es decir, que son incompatibles desde el punto de vista de la lógica formal, pero compatibles desde el punto de vista de la lógica propia de los procesos primarios. Desde este punto de vista no nos sorprenderá que un adolescente quiera estudiar veterinaria o filosofía pues, a lo mejor para él significan exactamente lo mismo y, justamente, lo que sorprende a su Yo consciente es esa disparidad o contradicción que no existe en el plano de sus procesos primarios.

Se admita o no la hipótesis psicoanalítica de que el trabajo es manifestación del instinto de vida, es inobjetable que la gente trabaja para satisfacer no sólo necesidades biológicas.

El trabajo puede ser analizado psicológicamente como una conducta y en tal sentido implicará un **con qué** se trabaja. Esto alude tanto a objetos como a instrumentos.

Desde el punto de vista teórico que es sugerido, el objeto con que se trabaja, **si hay posibilidad de elegirlo**, siempre será el depositario de un objeto que reclama reparación.

La conducta de trabajar supone un **para qué** y a esto lo podemos llamar "impulso creador", "impulso al desarrollo", "búsqueda de la felicidad", etcétera, pero desde este punto de vista, entendiendo reparación en un sentido amplio, podemos decir que el **para qué** es para reparar (que no es otra cosa que una manera de crear).

El trabajo supone un **cómo**, un vínculo con los objetos, y esto lo llamé "**modalidad**" de reparación que esclarece el vínculo que el trabajador tiene con los objetos e instrumentos de trabajo (analizado desde el nivel psicológico exclusivamente).

El trabajo como conducta supone un **por qué**. El término reparación se refiere a una salida de un conflicto y es por lo tanto un concepto estrictamente dinámico, ya que cuando se dice que ese **cómo** es una modalidad de llevar a cabo la reparación, el por qué de la conducta de trabajar supondrá (desde la perspectiva del sujeto) conflictos que determinan su conducta.

Como conducta, el trabajo supone un **quién**: ese quién es, en nuestro caso, el que elige. Ese quién se define en cuanto a su relación con los demás, es decir, sobre la base de identificaciones con los otros que decantan en una identidad. Ese quien es -- histórico, es decir un **quién** que tiene un **pasado** respecto del cual puede tener mayor o menor autonomía y, también en términos históricos, tiene un **proyecto**, que es el modo anticipado de llevar a cabo conductas.

La conducta de trabajar supone además un **cuándo y dónde**. Ese cuándo y dónde es el contexto social o, en otros términos, en forma mediata la institución trabajo, y en forma inmediata la institución educacional, que lo preparará para ingresar a aquélla.

De aquí que el momento de elección de ocupación o de estudios es el momento en el que el adolescente debe elaborar anticipadamente esta conducta. El momento de la elección es un momento de ensayo anticipado de esta conducta futura.

El que elige, por lo tanto no está eligiendo sólo una carrera. Esta eligiendo con qué trabajar, está definiendo para qué hacerlo, está pensando en un sentido para su vida, está eligiendo un cómo, delimitando un cuándo y dónde, es decir, está eligiendo insertarse en un área específica de la realidad ocupacional.

Está definiendo quién ha de ser, o sea que está eligiendo un rol adulto, y para hacerlo no puede basarse en otra cosa que en quién es.

Ese **quién es**, todavía confuso como vimos, es producto de múltiples identificaciones que pueden ser contradictorias, opuestas, disociadas... Al elegir, está fijando quién deja de ser, está eligiendo dejar de ser adolescente, dejar de ser otro profesional, está optando dejar otros objetos. En la medida en que elige, deja; y éste es otro motivo para decir que la elección ocupacional, como cualquier otra conducta, supone conflictos y maneras de encararlos y resolverlos.

Se "dejan" objetos y formas de ser. Por eso siempre la elección de carrera supone elaborar duelos.

Un duelo bien elaborado (Grinberg) supone que se pueden tolerar los sentimientos de culpa frente al objeto y frente a sí mismo, experimentados en toda separación. Se experimenta culpa ante sí mismo porque, quien deja algo, siente el Yo empobrecido por la separación de esos objetos, puesto que sobre ellos han --operado identificaciones proyectivas y separarse de esos objetos supone separarse de partes del **self**.

Así se conduce el adolescente no sólo por el colegio que deja, sino también por partes de él que ha identificado proyectivamente con ese colegio que deja.

También se experimenta culpa por el objeto porque se fantasea que la separación, es decir el abandono del objeto por parte del Yo, implicará actitudes retaliativas de parte del objeto tal como el abandono del Yo por parte de otros objetos determinó actitudes retaliativas del Yo frente a ellos (agresión)".

Si las fantasías que predominan son relativas (de los objetos abandonados o del Yo abandonado) hablamos de culpa **persecuto**ria. El sentimiento que predomina es el resentimiento y las actitudes más manifiestas son: **el reproche y el autorreproche**.

En el caso concreto de orientación vocacional el predominio de este tipo de culpa puede ser responsable de varias conductas que aparecen en todo proceso. Por ejemplo: el miedo de elegir lo que gusta por sentir que ello implica un abandono de las espectativas que sobre él han puesto los padres (símbolicamente un ataque a los padres y el miedo consiguiente de ser atacado por --ellos). Esto puede manifestarse concretamente en reproches a los padres que frenan y obstaculizan, cuando, en realidad, no ocurre tal cosa o en autorreproches por hacer lo que se quiere y no lo que quieren los otros.

También puede determinar el abandono de proyectos valiosos acariciados durante mucho tiempo porque se siente que concretarlos implica desatender otros aspectos del **self** que reclaman atención.

Por ejemplo, un adolescente que quiere estudiar biología -- puede sentirse culpable y reprocharse tal gusto porque entiende_

que al concretarlo desatiende otra vocación, que podría ser la música. Esta situación podrá llevarlo a reprocharse a sí mismo que no es capaz de seguir su "auténtica" vocación. Se sentirá "perseguido" por esa parte de sí mismo ligada a la música como proyecto.

Puede determinar "patologías frente al éxito", por ejemplo bloqueos intelectuales frente a la tarea concreta de estudiar o frente a tests. Son formas de autoboicot basadas en la culpa "por crecer" que, aunque absurdo en apariencia, puede reflejar la culpa persecutoria frente a los padres de la adolescencia, al **self** infantil, a los compañeros, a los profesores que dejan, etcétera.

A esta forma, que es una forma divalente, paranoide, de la culpa, se compone otra, llamada por sus cualidades culpa depresiva: el temor a la retaliación y el miedo al ataque por parte del objeto o del **self** son reemplazados por conductas reparatorias.

La reparación, cuando la culpa es depresiva, se realiza sobre el **self** y sobre el objeto. Grinberg aclara que una auténtica reparación debe darse previamente sobre el **self**; sólo así habrá una auténtica reparación de objetos.

Por ejemplo, un adolescente puede manifestar: "Voy a estudiar muchísimo, para convencer a mis padres de que yo soy apto para seguir ingeniería".

Esa forma de estudiar revela una cualidad compulsiva de la conducta reparatoria hecha sobre objetos como el estudio o los libros, los padres, etcétera, pero desatiende al **self**. Por lo tanto el objeto interno reclamante se mantiene en vigencia, y cada vez con más intensidad.

Así como en la culpa persecutoria el sentimiento que predomina es el resentimiento, en la culpa depresiva el sentimiento que predomina es la tristeza; pero el yo no se entrega a la misma sino que, por el contrario, tiene cada vez mayor deseo de vivir, de luchar, de reparar auténticamente el objeto dañado.

Estos sentimientos de culpa y la manera de manejarlos posiblemente tengan su matriz en estadios muy precoces del desarrollo,

quizás en el mismo momento del nacimiento. Pero, sin ir tan lejos esta culpa tiene que ver con situaciones más próximas, como por ejemplo la rivalidad con los padres, acentuada, entre otras cosas, por la reedición de la situación edípica durante la adolescencia. La rebeldía, la competencia, la hostilidad, son fuentes de culpa referidas a situaciones más próximas que el nacimiento o el destete. El joven puede sentir culpa por el hecho de que los padres le den permiso para elegir o el psicólogo le brinde la oportunidad de elegir, porque puede sentirlo no como algo natural sino como algo robado, expropiado, obtenido con "malas artes", etcétera.

El adolescente que elige y que acepta crecer, en cierto modo "destruye", desestructura al grupo familiar, puesto que está dando el gran salto o el primer gran salto hacia la separación del grupo familiar, lo cual supone una re-estructuración enorme, no sólo de sí mismo sino de todo el grupo familiar. Esto es suficiente motivo como para sentirse culpable.

Pero si bien es cierto que destruye, también es cierto que al elegir se convierte en depositario del rol reparatorio que -- presente en toda estructura (en la estructura familiar). Este -- rol reparatorio lo asumen los miembros del grupo familiar alterada o estereotipadamente, según el tipo de grupo familiar, pero siempre es el adolescente quien lo asume cuando elige la carrera.

Esto permite entender el sentido que tienen las expectativas paternas y fraternas respecto de la carrera que elige el adolescente.

Toda la familia está pendiente de la elección, porque inconscientemente hace cargo al adolescente de la reparación de todo el grupo.

Todos los "supuestos básicos" de los grupos estudiados por Bion pueden detectarse en la situación familiar cuando un adolescente elige: **de dependencia** frente al proyecto del adolescente **de apareamiento** respecto de la culpa adolescente-carrera, donde el "mesías" es la decisión o el éxito; **de ataque y fuga** respecto del adolescente que tiene la posibilidad de elegir cuando

los padres ya tienen su identidad ocupacional mal o bien consolidada (lo que puede originar ataques envidiosos por parte de los padres).

El adolescente se siente exigido, siempre, por dos objetos reclamantes: un objeto interno y el objeto "familia", lo cual hace mucho más confusa su situación.

La idea de **rol reparatorio**, sugerido por Pichon-Riviere resulta útil para entender el sentido del llamado externo del grupo familiar. En realidad se trata de dos **grupos familiares**: el grupo externo y el grupo interno, y las exigencias de uno y otro pueden ser contradictorias, estar disociadas o integradas.

Lo dicho profundiza la idea de que el adolescente que elige se siente siempre frente a un conflicto de dependencia-independencia. Esto es lo aparente, el **escenario** de su inseguridad. Pero el sentido profundo está dado por los reclamos, a los que responderá con tres formas básicas de separarse: rebeldía, sumisión, competencia.

Si los sentimientos de culpa son tolerados, el duelo puede elaborarse. Esto supone que pueden discriminarse los aspectos del **self** ligados con objetos y situaciones perdidas.

En orientación vocacional el proceso de elaboración pasa por tres etapas que tienen signos característicos.

La primera etapa es de **lamento** (un lamento rabioso). El adolescente, por ejemplo, se queja de que "si hubiera estudiado en otro colegio entonces..."; se queja de que "si hubiera prestado más atención a los profesores..."; "si le hubieran enseñado bien y se hubieran preocupado antes..."; "si los padres fueran millonarios"; "si en la casa hubiera una buena biblioteca...", entonces no tendría los conflictos que tiene.

En este momento de lamentación la acusación se expresa como nota manifiesta (auto-acusación y alo-acusación).

De esta etapa se pasa a una segunda de **decepción** y **desesperación**. desesperación en el sentido de "des-esperar" de que nada va a ser alcanzado, de que "no puede hacer nada", de que "no puede resolver", de que "esta sociedad es una porquería", de que --

"los valores que tenía no sirven para nada".

Desde el punto de vista clínico, la mayor dificultad para el psicólogo en el proceso de orientación vocacional consiste en poder tolerar ese momento de desesperación y desesperanza sin apurarse. Este momento reedita en el psicólogo sus propios sentimientos de desesperanza y es probable que por ello apele a conductas aplacatorias como el consejo o la sugerencia para que "crea en algo" o "tenga fe en algo".

Si este momento es tolerado, el tercer momento que aparece es el de **separación**. La separación de lo viejo, con lo que de sí se deja. Se manifiesta con un sentimiento peculiar de que los objetos son a la vez lejanos y próximos.

Otro claro ejemplo de los sentimientos que despierta la separación, es que a veces, en las últimas entrevistas, aparecen en los adolescentes fantasías de muerte o intensos sentimientos de soledad. También sienten que no están contentos ante la decisión tomada, sino tristes y apesadumbrados aunque, al mismo tiempo, con una "alegría responsable".

Una **elección madura** es una elección que depende de la elaboración de los conflictos y no de la negación de los mismos. Es una elección que se basa en que el adolescente pueda pasar de un empleo defensivo de las identificaciones a un empleo instrumental de las mismas al lograr **identificarse** con sus propios gustos, intereses, aspiraciones, etcétera, e **identificar** el mundo externo, las profesiones, las ocupaciones, etcétera.

En síntesis, una elección madura es una elección que depende de la identificación consigo mismo.

Una **elección ajustada** es una elección en la que el autocontrol permite al adolescente hacer coincidir sus gustos y capacidades con las oportunidades exteriores, hacer un balance o síntesis que puede ser defensivo. En él no sólo interviene su capacidad de control sino la síntesis entre responsabilidad individual, consigo mismo, y responsabilidad social.

La diferencia fundamental entre una elección ajustada y una mala elección es que aquélla es una elección a-conflictiva. Los

conflictos no son elaborados y resueltos sino controlados o negados. No se examina el mundo interno sino que se posterga el examen del mismo.

Elegir, en cambio, teniendo en cuenta lo que se puede ser, - es propio de una elección madura que es ajustada y, además, prospectiva, personal, autónoma, responsable, independiente". {1}

"Deseo ^{mo} señalar, especialmente, determinados aspectos de la entrevista, que considero centrales.

El encuadre: es el modo como el orientador configura la entrevista y el proceso en general.

Transforma, de ese modo, algunas variables de la situación en constantes (espacio-temporales; de roles; de objetivos; de mé todo o estrategia general).

Esto posibilita que los emergentes de la relación de consulta se entiendan como propios de ese sujeto, en ese proceso, ya - que surgirán las peculiaridades de conducta de los entrevistados al configurar ellos el campo o situación de entrevista.

El encuadre consiste en declaraciones que el orientador hace al sujeto a fin de explicarle la forma de trabajo, respondiendo a las preguntas: dónde, cuándo, cómo, qué, quiénes, para qué. Todo orientado trae a su consulta una serie de fantasías respecto de la tarea, la forma de realizarla y los objetivos que busca.

Esto tiene como resultado que establecer el encuadre lleva cierto tiempo, y no se realice de una sola vez, pues implica trabajar con las proyecciones del sujeto y su transferencia a la situación de vínculos anteriores. El encuadre vuelve a explicarse cuando sea necesario, hasta ser internalizado.

No es rígido ni inflexible, pero tan poco tan laxo que carezca de límites. Constituye un marco que delimita y contiene la tarea.

El orientador deberá esclarecer los malos entendidos y prejuicios con respecto al proceso: si se cree que es una ayuda mágica e inmediata, o un consejo; o que solucionarán los problemas por obra del orientador, etcétera.

1. BOHOSLAVSKY. Op. cit. p 57-82

Si el encuadre no se establece claramente, pueden aparecer fantasías y ansiedades que interfieran en el proceso.

Si se lo comprende, hace tomar conciencia al sujeto de que puede investigar en sí mismo, afrontar sus problemas y procurar resolverlos en un tiempo previsto, y más o menos flexible. Descubre así que sus criterios personales son la base para elaborar sus proyectos de vida, y que es valorado por nosotros.

Condiciones del encuadre:

Físico. Lugar especial: habitación privada, sin ruidos molestos, interrupciones ni intromisiones. Evitar barreras, como, por ejemplo, escritorios interpuestos: conviene ubicarse en diagonal. En grupo, la disposición será circular.

Temporal. Lo habitual son sesiones individuales de 45 a 50 minutos y de 60 a 90 minutos, en sesiones grupales de por lo menos 6 y hasta 12 integrantes.

Para el empleo del grabador, explicar la finalidad, solicitando la autorización del orientado: "poder registrar en forma más completa lo trabajado, a fin de estudiarlo después de las entrevistas y ayudar mejor a los consultantes".

Número y frecuencia de sesiones. De 12 a 15 aproximadamente, con variaciones según la consulta; 1 o 2 entrevistas semanales.- En casos especiales pueden realizarse "talleres" o jornadas acumulativas de duración prolongada.

Roles. Explicar el de cada uno. El entrevistador colabora para lograr los objetivos, acompañar a los consultantes para pensar junto con ellos. El observador participante (en caso de que lo haya) colabora con el entrevistador para registrar los temas tratados, con la finalidad de ayudar mejor a los orientados.

El orientado es el principal protagonista; plantea sus problemas, elabora sus propias conclusiones. Su decisión es personal e intransferible.

Objetivos. Aprender a elegir, a elaborar un proyecto de vida que incluye estudios y/u ocupación.

Método. Entrevistas para conversar sobre los diversos temas que hacen al problema. Se incluyen técnicas que ayudan al sujeto

a conocerse mejor y a informarse sobre las distintas posibilidades ocupacionales.

El marco referencial teórico-técnico, las actitudes, ansiedades y conflictos, y el propio inconsciente del orientador, inciden ampliamente en la OV, llevando a veces a los orientados a actuar en consonancia con el orientador.

Esto se observa al evitar el orientado ciertos temas que para el orientador son tabú, al abandonar el proceso, al decir o hacer "lo que espera de él el orientador".

Algunas dificultades en los entrevistadores que aprenden el rol, suelen ser:

- El miedo ante la situación de entrevista, que los lleva a bloquearse ("no saber qué decir o qué hacer; querer salir corriendo").

- Dificultad en el manejo de la "distancia óptima"; por identificarse masivamente y tomar partido por el sujeto (contra docentes o padres; contra hermanos del orientado); por excesiva distancia, intelectualización o bloqueo de afectos (querer aplicar una larga serie de tests que lo defienden del contacto con el sujeto).

- La evitación: querer teminar rápido; pretender derivar a otro profesional, ante el surgimiento de conflictos; temer ciertos temas.

- El control rígido mediante entrevistas directivas, que no respetan los temas espontáneos y obturan la posibilidad de expresión del orientado (preguntas sobre datos de anamnesis o situación actual, aplicación de tests, devoluciones estereotipadas y magistrales).

- La confusión: no entender nada, sentirse perdido, sin poder relacionar o sintetizar los emergentes.

- Las intervenciones cerradas, terminantes, que no plantean las interpretaciones como hipótesis a verificar, y que funcionan agresivamente.

Signos de contratransferencia para ser tenidos en cuenta y elaborados oportunamente, son:

- La simpatía o antipatía intensas e irracionales.
- El enojo con el consultante; la tendencia a discutir con él.
- La compulsión a dar consejos; a consolar; a hablar mucho.
- La compulsión a enseñar, a "curar" o "cambiar" al otro.
- La compulsión a derivar al consultante y desentenderse de él.
- Las dificultades en el manejo del tiempo (empezar tarde, terminar antes o después, olvidarse de la sección).

En estudiantes que aprenden el rol, los problemas que observamos surgen habitualmente de una actitud directiva propia del tipo autocrático de liderazgo y de un rol que acentúa sus facetas pedagógicas y técnicas más que clínicas.

Efectúan muchas preguntas a los orientados prescindiendo del contenido emocional y subjetivo de los consultantes; tienden a "sacarles datos" y estereotipar el encuentro; tienen poca tolerancia a los encuentros y, en vez de tratar de escucharlos para percibir qué podrán transmitir, reaccionan con preguntas que desconocen la secuencia previa.

Les cuesta señalar e interpretar, razón por la cual resulta complejo hacer de la OV un proceso y no un examen diagnóstico con devolución de resultados. Además, realizan el aprendizaje en un momento especialmente crítico, en que terminan un ciclo de formación y están a punto de ingresar al campo profesional, con las dudas y conflictos que eso supone.

El aprendizaje del rol requiere "dejarse penetrar" por los orientados, no pasivamente sino comprometidos en el esfuerzo por relacionar los emergentes, comprender sus mensajes, lo que quieren decirnos, más allá de lo que nos dicen.

Este aprendizaje requiere permanecer atentos al reconocimiento de la participación permanente de nuestra personalidad, de actitudes y estilos, fantasías y conflictos configurados a lo largo de nuestra historia personal.

Y se referirá también a cómo entrar y salir de los aspectos regresionales que atrapan al orientador en el curso de su labor,

tanto como a registrar sus conflictos contratransferenciales. So-
lamente de ese modo se llegará a integrar instrumentalmente lo -
personal en la tarea.

El lenguaje utilizado durante las entrevistas es coloquial_ y toma en cuenta las expresiones, giros verbales y modismos del orientado.

Con frecuencia, los adolescentes y adultos jóvenes tutean - espontáneamente al orientador, por lo cual nuestras intervencio- nes siguen la misma tesitura.

Reflejos del sentimiento acentúan lo afectivo y subjetivo.

Expresa en nuevas palabras las actitudes subyacentes, no - los contenidos. Demuestra al orientado que es comprendido.

Apunta a clarificar el sentido que tienen para el sujeto - sus sentimientos (no para nosotros).

Trabaja a nivel consciente hasta donde se haya expresado el sujeto. Se emplea en las primeras entrevistas.

Señalamientos. Muestran al sujeto hechos o relaciones entre hechos que pasaron inadvertidos para él.

Surgen al aparecer contradicciones en el relato, o entre lo que dice el sujeto y su actitud no verbal. Se oponen a la lógica que suministraban hasta entonces los datos. Invitan a reflexio- nar sobre los motivos de una conducta o situación, para compren- der su sentido mediante una interpretación: "Varias veces acá ha ocurrido que surge el tema de informarse sobre carreras, y hasta ahora no te ha sido posible concretar lo que pensabas hacer para informarte, ¿cómo verías esto?"

"Te decidiste a inscribir justo cuando cerraron la inscrip- ción", o "comenzaste la OV recién cuando estás terminando tu - quinto año, pero estás muy impaciente por decidirte".

Interpretaciones. Aparecen cuando se considera necesario, - no en forma sistemática. Las preceden reflejos, señalamientos, - silencios o relatos muy significativos.

Se vinculan siempre al proyecto vocacional y a sus dificul- tades, y tratan de esclarecer los contenidos inconscientes, de- fensas, resistencias y motivaciones.

En OV son prospectivas y predominantemente preventivas (no-regresivas ni primordialmente psicoterapéuticas).

Son **focalizadas**, es decir, guiadas por los sentimientos contratransferenciales, hacia los **puntos críticos** detectados, los conflictos más significativos.

Deberán entrar por la vía donde el sujeto ofrezca menor resistencia, cuando sea capaz de formularlo por sí mismo o de aceptarlo como algo que le ocurre, y no como algo ajeno.

El lenguaje será sencillo, se hará en el momento oportuno - (**timing**), graduado, empleando metáforas accedibles al sujeto.

Diremos lo que intuimos que está en condiciones de reconocer. No interpretamos todo lo que conocemos del sujeto, sino sólo lo pertinente al proceso de OV y que pueda ayudarlo durante - el mismo.

Interpretar es presentar hipótesis. Por ello hay que destacar su carácter condicional: "es probable..., parece que..., habría que pensar si...".

Informaciones: Ayudan a discriminar y reconocer la realidad. Interesa captar cómo el sujeto metaboliza la información, qué relación establece con ella (atracción, resistencia, ansiedades, rechazo, distorciones).

Los **silencios:** es difícil aceptarlos y "leerlos": ¿son hostiles?, ¿confusionales?, ¿angustiosos?, ¿de elaboración o reflexión?, ¿evitativos?

Nuestra respuesta será receptiva y en conexión con la contratransferencia: cómo nos sentimos, qué suscita en nosotros ese silencio. "Podemos esperar a que te salgan las palabras", o "Si pudieras indicarme por dónde van tus pensamientos, puedo tratar de ayudarte a expresarlos", o "¿de qué otras cosas te gustaría hablar hoy?".

Las **ansiedades:** trataremos de graduarlas, aceptando la expresión emocional, pero tratando de limitarla hacia la finalización de las entrevistas. Si el orientado está muy conmovido, llorando, etc.: "Faltan pocos minutos para concluir nuestro tiempo de hoy, y no desearía que te fueras sintiendote mal. Vamos a to-

mar el tiempo que nos queda para tratar que te vayas sintiendote un poco mejor".

Sabemos que las primeras entrevistas movilizan especialmente ansiedades paranoides y confusionales, en tanto que las últimas lo hacen con ansiedades depresivas. Es importante reconocerlo y explicitarlo así ante los silencios: "Es difícil hablar de cosas personales con un individuo al que recién se conoce, y en una situación nueva, distinta".

La finalización: puede sintetizarse lo tratado, preguntando por ejemplo: ¿"A qué te parece que llegamos hoy"?

Puede sugerirse alguna tarea, por ejemplo, seguir pensando sobre lo conversado, informarse sobre carreras, traer un collage, etcétera.

La conclusión del proceso: Orientador y orientado evaluarán qué se logró, qué falta por lograr, qué proyectos se han concretado. Puede pedirse al orientado que escriba: "Qué aprendiste en la OV", comentandolo luego.

Una respuesta a la consigna mencionada es la siguiente:

"Qué aprendí en la orientación". Aprendí que hay que mirar dentro de uno, hasta lo más hondo. Que hay que buscar los porqués.

No me refiero de todo: si no uno se volvería sumamente detallista y pesado, no vendría al caso. Con buscar los porqués me refiero a buscarle la razón a lo que puede ser una decisión dudosa de la cual no estamos muy convencidos y ver por qué tomamos tal o cual decisión, quiénes nos influyen, qué pasa con el medio que nos rodea y qué pasa con nosotros.

También aprendí que hay que tener mucha paciencia en las dos partes: tanto de la orientadora, que se tiene que bancar los divagues y repeticiones de uno. Y paciencia del orientado, por que hay que saber contenerse, no querer que los resultados sean inmediatos porque eso resulta imposible.

Pues yo, cuando empecé, quería tener una respuesta rápida que se puede obtener con tests pero que suele ser no tan efectiva.

Fundamentalmente, aprendí a ser yo misma, aprendiendo a valorarme por lo que soy y lo **que quiero**, sin caer o tratar de no caer en los tontos prejuicios que rigen a la mayoría de la sociedad". (Ana, 18 años.)

Se dejará abierta la posibilidad de nuevas consultas o derivaciones. Para esto, es menester dar tiempo y oportunidad, para esclarecer la necesidad, los motivos, la utilidad y las alternativas posibles.

En el campo de la entrevista se juega una relación que implica no sólo a los personajes presentes sino a los que provienen del pasado, desde lo imaginario de cada participante con referencia a lo simbólico, a la estructura pre y transubjetiva que da sentido a cada sujeto.

El orientado tiende a reproducir en su relación con el orientador sentimientos, actitudes, esquemas inconscientes de su historia personal, transfiriendolos al entrevistador con deseos de encontrar en él una figura que tome el lugar de sus padres de la infancia por lo cual surgirán resistencias y conflictos debido a la angustia que suscitan las vivencias antiguas. También encontramos disposiciones a colaborar, una **transferencia positiva** por afectos sublimados que colaboran en la orientación.

Todo sujeto desplaza y transfiere lo infantil inconsciente a situaciones y objetos actuales y futuros, como ocurre en la OV. Pero el orientador también se incluye con su propio inconsciente y sus conflictos.

Su tarea, desde lo transferencial, consiste en captar el inconsciente del consultante, con el fin de percibir sus conflictos; en realidad, por proyección e identificación con el otro.

Como dice Heinrich Racker: "Sólo puede captarse el inconsciente de otro en la medida que la propia conciencia está abierta a los propios instintos, sentimientos y fantasías...Sólo sirve para captar en el otro aquello que se aceptó como propio dentro de sí, y lo que puede, por lo tanto, ser re-conocido en el otro, sin angustia ni rechazo". O al menos, agregaría yo, con una angustia sumida y controlada, convertida en operativa.

Al escuchar lo que el orientado dice, identificado con sus pensamientos, temores y deseos, el orientador puede aceptar sus propias asociaciones, tomando en su conciencia los pensamientos y sentimientos que "resuenan" con los mensajes del orientado ("atención flotante"), encaminada a rastrear la manera en que el sujeto está construyendo sus proyectos de vida.

Para esto, es imprescindible que el orientado movilice nuestro afecto, haciendo nuestra actitud cálida, continente de lo que nos trae.

Manejo de la transferencia. En OV, no la favorecemos ni la interpretamos sistemáticamente, sólo en cuanto puede obstaculizar los objetivos de la tarea.

Las técnicas pueden ser:

De aceptación: "Parece que hoy estas descargandote contra la OV (o en contra mía). ¿Por qué supones que ocurre esto?".

De reflejo del sentimiento: "Usted supone que no tenemos que hablar de esto, pues piensa que podrá molestarme".

Resistencia. Es la coraza defensiva que opone el sujeto a la tarea. Rara vez es reconocida, ya que expresa uno de los aspectos de la ambivalencia ante la OV, pues al mismo tiempo que quiere ser ayudado hay momentos, o sectores de su personalidad, en que se percibe un rechazo a la ayuda.

Esto surge cuando percibe una situación como amenazante, como cuando el orientador hace una interpretación que el sujeto no está preparado para recibir.

Es importante "entrar por el camino de la menor resistencia", a fin de no incrementar la angustia hasta límites intolerables, arriesgando así la continuidad de la orientación.

Algunas manifestaciones de resistencia son las siguientes:

- Críticas e insatisfacción por la tarea: escepticismo sobre sus resultados.
- Repetidos y prolongados silencios.
- Faltar o llegar tarde sin aviso.
- Regatear sistemáticamente los honorarios u olvidar abonarlos.

- Quedarse más tiempo que el estipulado.
- Asentir sumisamente a todo.
- Desistir abruptamente de la consulta.
- Hacer peticiones impropias.

Para tratar las resistencias, las técnicas serían: la aceptación: "Este es un problema que sientes que hay que evitar. Tal vez eso te sirva para algún propósito que por ahora no tenemos claro".

También son técnicas operativas la interpretación de la resistencia, la distensión (cambiar de posición), hacer una pausa, volver más tarde a lo doloroso, cambiando momentáneamente de tema.

↳ **Esquema posible de entrevistas en un proceso individual de OV.**

Entrevistas	Contenido
1-2-3	Motivo de consulta, encuadre, contrato, primer diagnóstico
4-5-6	Ajuste del primer diagnóstico; incorporación de técnicas auxiliares; pronóstico
7-8-9	Esclarecimiento operativo acerca de los puntos de urgencia detectados
10-11-12	Técnicas informativas
13-14-15	Continuación del esclarecimiento. Síntesis y conclusiones.

El diagnóstico se perfila durante las 2 o 3 primeras entrevistas, donde se explicita el motivo de consulta aparente y latente, se plantean los términos de la problemática y se muestran las fantasías respecto del proceso de OV y de la resolución del conflicto.

El diagnóstico nunca se obtura, es decir, permanece abierto durante todo el proceso, ya que, según las enseñanzas de Pichon-Rivière, las estructuras de la personalidad no son monolíticas, sino móviles, más aún durante situaciones de cambio vital como la pubertad y la adolescencia.

Pero, además del material clínico obtenido verbalmente durante las entrevistas, el orientador dispone de otros recursos - que corroborarán, rectificarán o ampliarán sus datos, y estos recursos son las **técnicas auxiliares para la exploración psicológica**, que se convierten en una suerte de "objeto intermediario" para revelar la personalidad y proyectar sus fantasías, sus temores, y la percepción de sí y del proyecto vocacional

Los tests psicométricos y proyectivos proporcionarán una información que, correctamente analizada e interpretada, permitirá completar el conocimiento del sujeto, su mundo psíquico, ayudando a efectuar predicciones tentativas (pronosticar) sobre su evolución vocacional.

Para aplicar estas técnicas se requiere todo aquello que ya remarcamos respecto del rol: sólida formación teórico-técnico-clínica en psicología y pedagogía: conocimiento de sí mismo por parte del orientador, para ser consciente de los propios puntos críticos que pueda llegar a proyectar sobre el sujeto y su material clínico; conocimiento de cada técnica de su campo de aplicación, su evaluación fundamentada y sus límites; posibilidad de replantear dudas y problemas mediante la supervisión de la tarea.

Es importante clarificar el papel que cumplen los tests en la OV. Son auxiliares útiles, pero no irremplazables, y su validez depende de la buena formación clínica de quien los aplica, para interpretarlos e instrumentar su devolución operativa al sujeto.

El sujeto de la OV toma, por lo general, ciertas actitudes ante la aplicación de tests:

Puede imaginar que la misma OV "es un test", o una serie de ellos, mediante los cuales el orientador "le dirá que debe hacer", a semejanza del rol médico: diagnóstico y receta.

A veces, esta fantasía asume rasgos de omnipotencia: el orientador se asemeja entonces a un mago que dictamina sobre el futuro según su lectura de un horóscopo.

Supone, también, ponerse al descubierto: revelar, quizá con

angustia, zonas de la personalidad desconocida u oscuras: de ahí el miedo a lo que "saldrá" en los tests.

Estos, asimismo, pueden pensarse como fuentes de información que "sacan" al sujeto datos, por lo que el mismo puede llegar a sentirse "vacío" o "robado" y a depositar en los tests un poder desmesurado.

Aun el orientador puede sobrevalorar el aporte de los tests en desmedro del trato clínico y personal con su consultante, y al resultarle nuevo y difícil el contacto, se resguarda aplicando numerosos tests, y se confía en éstos como si ellos tuviesen la clave del orientado, cuando en realidad todo lo que aportan debe ser cuidadosamente descifrado e integrado con otros datos para así esclarecer el conocimiento del sujeto.

Cada técnica puede proveer importantes informes respecto de algunos aspectos del psiquismo del consultante y, por ello, su interpretación ha de ser cuidadosa y exhaustiva.

Pocos tests, bien empleados, e incorporados al proceso, para que el mismo orientado pueda acrecentar su conocimiento de sí; no mantenerlos en el misterio como datos únicamente usados por el orientador.

Algunos tests a utilizar serán:

- . DAT (Tests de Aptitudes Diferenciales) de Benett, Seashore y Wesman (DAT de Razonamiento Abstracto y DAT de Razonamiento verbal, en especial).
- . Desiderativo y el Desiderativo vocacional (ADOD).
- . Mooney, o inventario de problemas.
- . Visión del futuro (VF).
- . Phillipson o TAT (test de Apercepción Temática).

Es importante ver con que finalidad se aplicaremos los tests - en OV, o sea, tomaremos su interpretación en función de ^{una} ~~nuestra~~ tarea, que no es un psicodiagnóstico común.

En ~~nuestra~~ ^{la} evaluación ~~hemos~~ ^{se ha} de atender a la **identidad del yo**: cómo se percibe a sí mismo, en cuanto a sus tareas y proyectos de estudio y trabajo en especial; qué ansiedades predominan, a qué objetos están ligadas, si son móviles o estereotipadas.

Qué fantasías y temores muestra: referentes a su propia ima gen, al futuro, a la vida universitaria, a la escuela secundaria; si hay impotencia, fracaso, desvalorización, dependencia, auto--confianza, omnipotencia, rivalidad, envidia, aburrimiento, desinterés.

Otras técnicas aplicables (siempre mediante una selección - reflexiva de parte del orientador), pueden ser:

- . Pareja y relato complementario.
- . Familia quinética.
- . Autobiografía.
- . Cuestionarios de hábitos de estudio: etcétera." {1}

Las consultas de OV son numerosas e insistentes en ámbitos institucionales: escuelas, centros de orientación y de salud mental. En ese contexto, es indispensable que el orientador conozca e instrumente la dinámica grupal, capacitándose como coordinador.

Todos aprendemos desde y por lo social, lo incorporamos a partir de nuestra inserción en un sistema de relaciones familiares que hacemos nuestro por procesos de identificación e introyección y que actúa "desde adentro" constituyendo lo que Pichon Riviere designó como "grupo interno", y que el psicoanálisis estudia desde sus conceptos de Superyó e Ideal del Yo.

Ya decía Freud en **Psicología de las masas y análisis del yo** (1920): "En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, 'el otro', como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo la psicología individual es, al mismo tiempo, y desde un principio, psicología social, en un sentido amplio pero plenamente justificado".

La personalidad se constituye "desde otros", comenzando por el ámbito presubjetivo: la sociedad, la cultura, el lenguaje preexistentes a todo sujeto, y predeterminantes, dado que inciden - aun desde antes del nacimiento, imponiendo condiciones y límites personales, así como brindando posibilidades.

Igualmente, para hallar el sentido de las estructuras psicopatológicas o sintomáticas, hemos de reconocer la presencia de

1. MÜLLER. Op. cit. p 33-46

verdaderas tramas de relaciones familiares y argumentos, "novelas familiares" o mitos que involucran a varias generaciones, -- aun cuando los veamos manifestarse en determinado miembro del grupo.

Pichon - Riviere ha elaborado...un marco conceptual que denominó **epistemología convergente**, para explicar y operar en psicología social y dinámica grupal.

Nos señala los ámbitos inclusivos de estudio del sujeto: el **psicosocial**: la psicología individual como punto de encuentro con la psicología social; el **sociodinámico**: los pequeños grupos; el **institucional**: las organizaciones sociales formales; el **comunitario**: la sociedad más amplia.

El término **sujeto** hace referencia a **subjetivo**, y también a **sujetado**: es resultante de innumerables relaciones, expresión de deseos de otros (a partir de sus padres, maestros, la misma sociedad en sentido más amplio): es un producto social. El "sujeto", es alguien originalmente indefinido, expuesto o sujeto a influencias." {1}

"Información ocupacional

Es el complemento del proceso de establecimiento personal: conocer la realidad laboral y social, las perspectivas de ocupación y las económicas, en cada campo de trabajo.¹

Implica: **un sujeto orientado**, inserto en un medio familiar socio-cultural, con experiencias y pautas internalizadas, que le brindan:

- . conocimiento directo o referencias, más o menos claras, de una cierta gama de estudios y ocupaciones;
- . deformaciones prejuiciosas respecto de los mismos;
- . ocupaciones prestigiosas o desvalorizadas;
- . ocupaciones "masculinas" o "femeninas";
- . ocupaciones de fáciles y grandes ingresos, o no;
- . carreras "difíciles" y "fáciles";
- . tipos de aptitudes generales y específicas para cada ocupación;
- . referencias sobre campos de trabajo, o materiales de estudio, y que posiblemente ocultaron u omitieron sectores a veces gran

1. Ibid. p 61-62

des de posibilidades.

En esa información participa también un **sujeto orientador**, a su vez portador de prejuicios o distorsiones informativas que debe tratar de controlar, objetivar y esclarecer en sí mismo.

La presencia de estos prejuicios se detecta, por ejemplo, en desear que el orientado "elija una carrera" a toda costa (y no una ocupación que no demande estudios superiores); o al pensar que el orientado "no sirve" para tal o cual estudio y ocupación por su "ausencia de aptitudes especiales" y otros prejuicios; a veces, los mismos que señalamos en los orientados.

O bien, ignorar la información por considerarla irrelevante, o por el contrario sentir que debe responder a todas las demandas informativas que le plantea su consultante.

Objetivos de la información: mejorar las condiciones en que se realiza la decisión, corregir fantasías por la elaboración de datos reales, y discriminar estudios y ocupaciones confundidos o distorsionados por estereotipos vigentes, por prejuicios sociales o familiares, o por la historia personal. Orientar al conocimiento de prioridades y necesidades de la región o del país, así como describir e investigar las relaciones entre oferta y demanda laboral y profesional.

Los sujetos contactan con las distintas carreras y ocupaciones según juicios mágicos, no objetivos, movilizadas por sus fantasías, defensas y ansiedades proyectadas en ese vínculo. Por ello, informarse, modificar sus esquemas previos, les produce angustia, y muchas veces evitación ante las ansiedades básicas; -- miedo a perder lo ya estructurado y seguro; miedo a lo desconocido, "peligroso", inmanejable. Como defensa, se aferran al orientador, "informante omnipotente" a quien pide que "lo sepa todo" y "les dé una respuesta". Lo toman como acompañante contrafóbico y que los ayuda a "meterse" en la zona desconocida (el mundo ocupacional, el futuro).

El orientador no aconseja ni dirige. Propone medios de información, "pensando con" el orientado, aclara datos, corrige -

errores, utiliza **recursos auxiliares**: técnica de realidad ocupacional (RO), guías universitarias, folletos, revistas; diarios, gravaciones de entrevistas; mesas redondas con profesionales; audiovisuales; películas, fotos, entrevistas a profesionales, técnicos o estudiantes; visitas a establecimientos educativos o laborales; medios de difusión masiva (charlas por radio, TV, cine, etc.). Procura la movilización de los sujetos, señala, refleja, interpreta, esclarece, a fin de integrar al proceso de información.

Material: será de lectura fácil, amena, atractiva, movilizador y actualizado".(1)

"Gran parte de la tarea asistencial transcurre, para psicopedagogos y psicólogos educacionales, en ámbitos institucionales, pues éste es el medio corriente para los aprendizajes: escuelas primarias, secundarias, institutos terciarios y universidades; hospitales, centros de salud mental, servicios sociales.

Para insertar nuestro trabajo en una institución, hemos de recordar que ésta refleja las ideas, costumbres, valores y contradicciones de la sociedad de la que surge, siendo configurada y condicionada por el grupo social más amplio del cual es emergente. //

La institución ("cosa establecida, fundada" y también "organización fundamental de una sociedad") **conserva** -es decir, burocratiza- y **reproduce** las pautas de su sociedad.

En las instituciones encontramos los polos de **elección-contrato** (con mayor posibilidad de autonomía para ingresar o egresar de ellas), por una parte, hasta llegar a una creciente **coerción y obligatoriedad** que hace difícil o imposible la opción personal y castiga la transgresión a las normas impuestas.

La institución en sí: surgida en cierto momento histórico y en un espacio geográfico-socio-cultural, toma el sistema de reglas vigentes para producir su marco de legalidad.

Así, la institución indica lo que **puede hacerse**: la capacidad de actuar y lograr algo.

5. Ibid. p 56-57

El orientador deberá establecer su inserción institucional sobre la base de un **encuadre** de su rol: definir las condiciones de su función, sus objetivos, sus relaciones con los distintos niveles institucionales, sus estrategias (plan de acción), su lugar de trabajo (el cual es fundamental, pues traduce el **lugar -- simbólico** que se le da, la significación y valoración del rol por parte de la institución), el tiempo dedicado a la tarea y su retribución (que también representa el valor dado a su intervención).

El encuadre se tratará con quienes tengan capacidad de decisión (directivos) pero, además, con todos los otros integrantes a título informativo y de intercambio de expectativas, dado que se producen muchas proyecciones y falsas imágenes con respecto a lo que se demanda al orientador.

En la OV el orientador realiza aportes específicos en todos los ciclos de la enseñanza-aprendizaje, y con todos los grupos institucionales: alumnos, padres, docentes, directivos.

Los primeros pasos del trabajo institucional consisten en escuchar las propuestas y conocer las características de la institución: cómo funciona, cuál es su organigrama, qué objetivos tiene, a quiénes está destinada, quiénes y cómo trabajan en ella, cuál es su historia, y qué pasa con el rol del orientador en ella.

Esta etapa **diagnóstica** se da seguida por el establecimiento de un **encuadre** flexible y firme al mismo tiempo, para así evitar tanto la rigidez y la posible fractura del contrato, como el **avallamiento** y la pérdida de límites.

Presentará su **estrategia** o plan de acción: qué hará, para qué, cómo, con quiénes, con qué recursos.

Es indispensable que mantenga canales permanentes de contacto con los diferentes grupos de la institución para sostener una comunicación fluida y poder trabajar sobre los obstáculos a medida que éstos se presenten". {1}

1. Ibid. p 97-101

CAPITULO 5

UNA PROPUESTA DE TRABAJO PARA ORIENTACION VOCACIONAL

En general el hombre de la calle -y nosotros nos asumimos como tal- pocas posibilidades tiene para hacerse escuchar, o ser tomado en cuenta, sobre todo en cuanto se trata de tocar temas tales como estructuras institucionales. De acuerdo con lo anterior, durante el año y medio en que realizamos este trabajo, muchas veces nos preguntamos cuál podría ser el fin práctico, no teórico, (además del aprendizaje que nos proporciona el obrar con rigor metodológico), para el que continuamos con una investigación que quizá no fuera tomada en cuenta.

Lo peor no es no ser escuchado, sino callarse.

Este trabajo a la vez que disciplina, también, en sus modestos alcances, se ha aproximado de manera concreta a un aspecto de la psicología educativa poco atendido como es la orientación vocacional. Con ello no pretendemos agotar el tema, sino al contrario, apenas iniciarlo y ser punto de reflexión para otros estudios sobre el particular.

Al estar el orientador incluido dentro de una institución, la ENP, y ésta aun dentro de una mayor, la UNAM, no podemos ni queremos ignorar tal contexto institucional que posibilita, dirige y delimita las acciones del orientador. Sin embargo, sin descontextualizarlo, **es el orientador**, por la delimitación del problema de este trabajo, **a quien se dirige esta propuesta**, su implementación o no, de todas maneras es una decisión personal de cada orientador, ya que los cambios si bien muchas veces se dan de arriba hacia las bases, también el sentido opuesto, aunque modesto, puede producir resultados que incidan en una sociedad más equilibrada psicológicamente y su consecuente equilibrio del hacer en el mundo. *A*

No habría por qué contestar a priori, que en la parte que

ESD
por un principio, a reflexionar en que la ENP sirve y debe servir a la sociedad total como toda institución (al menos las públicas), ya que como todo organismo que se nutre de la sociedad que es quien la financia, debe devolver mínimamente lo que recibe de ella. La ENP cuenta con un ~~alto~~ presupuesto para educar a los bachilleres, sin embargo, muchos de ellos truncan sus estudios entre otras causas por la falta de un apoyo psicopedagógico oportuno y adecuado, ya que de acuerdo con MÜLLER: "...la deserción escolar y el fracaso estudiantil son elevados, cosa atribuible por una parte, al sistema educativo y a las condiciones socioeconómicas, pero también a la insuficiente atención psicológico-pedagógica durante etapas especialmente complejas, tales como la pubertad, la adolescencia y el ingreso al mundo laboral profesional".{1} Tal deserción, entre otros, causa dos males: uno psicológico, al generar individuos con un permanente sentimiento de castración por faltarles concluir lo que iniciaron, aumentando con ello la población con síntomas neuróticos y la consecuente proyección social de ésta en todos los ámbitos de la vida. Y dos, el mal económico, que se resiente al no conducir a ninguna práctica de producción concreta la inversión que implicó tener a un alumno durante dos, tres o más años registrado en la ENP y que no concluye el ciclo.

El presupuesto del que hace uso la ENP es producto de la sociedad y por lo tanto debe ser cuidadosamente utilizado. Dever frustración y gasto, pareciera el reforzamiento problemático a una sociedad ya bastante problemática. Al por lo menos brindar apoyo psicopedagógico eficiente al estudiante para que concluya su bachillerato, el costo para la sociedad y para la ENP se verá recuperado ampliamente al producir sujetos más seguros de sí mismos en la vida, no perseguidos por el sentimiento de "tener algo pendiente" tan frecuente en los alumnos-ciudadanos truncos en el bachillerato.

1. MÜLLER, Marina. Orientación vocacional. Aportes clínicos y educativos. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1986. p 14.

Algunas de las veces, al hablar con los orientadores tuvimos la sensación de encontrarnos frente a una especie de ~~no-where man~~; ~~o~~ seres indefinidos, sin punto de vista, o bien, con puntos de vista personales pero anulados, ^{o bien,} pasándola en el trabajo lo menos peor posible, tal como el propio adolescente lo hace con su adolescencia. ~~La~~ ^{la} padece. ~~A~~

Resulta relevante la respuesta a la pregunta que aborda uno de los problemas más importantes en relación al rendimiento escolar; ausentismo, reprobación y deserción, a lo cual 13 de 15 encuestados los conciben como problemas que no les son propios, y ¿cómo no? si la definición de objetivos de la propia DGOV no los asume como un aspecto propio de su quehacer. Frente a ello nos preguntamos ¿Realmente los Departamentos de Orientación Vocacional de la ENP no podrán o no tendrán nada que hacer respecto al ausentismo, reprobación y deserción? Si no es este el departamento ad hoc para atender tales problemas, a pesar de su planta de psicólogos y pedagogos, ¿Qué o quién es entonces el organismo idóneo para atenderlos? ¿Intendencia, las secretarías, los laboratoristas? (Cfr. anexo 3.6.6. p 122)

▶ No creemos en soluciones ideales, pero tampoco creemos en la solución que la indiferencia y el tiempo proporcionan. Nosotros al contrario de NIETZCHE (1984) quien dice que: "Lo que ha de caer hay que empujarlo" {1}, ~~al contrario,~~ pensamos que lo que se ha de rescatar hay que rescatarlo, y para ello una orientación vocacional oportuna y adecuada puede resultar un instrumento magnífico como obstáculo para detener el fracaso y la frustración de muchos jóvenes que muchas veces no necesitan más que un poco de ayuda para encontrar su propia definición.

De ninguna manera pensamos que "la responsabilidad" de evitar el fracaso escolar, que es la síntesis de múltiples aspectos de la problemática total del estudiante, pueda recaer sobre alguien en particular, mucho menos sobre el orientador, pero, por

1. NIETZCHE, Frederick. Así hablaba Zaratrustra. México. Editores Mexicanos - Unidos. 1984. p 16.

la formación profesional de éste, por el compromiso implícito y explícito de orientador, es decir de dar sentido, dirección, rumbo al desorientado, pensamos que la actividad de orientación en la ~~debe~~ debe asumirse como tal y dejar de fungir o practicarse como una mera actividad de información y entrega de folletería y asumir institucionalmente más que una postura "ecléctica", un marco teórico definido, orientado, que atienda realmente al estudiante-adolescente, convirtiéndose en un apoyo psicopedagógico profesional que brinde una opción de orientación a nuestros adolescentes contemporáneos tan confundidos en un mar de intereses tan poco humanos y contradictorios que llevan al estudiante a tomar una actitud ante la vida, no sólo frente a los estudios, indolente y confusional donde o por descuido o por imposición se ve obligado a ganarse la vida de cualquier manera y perder de vista los fines propuestos en "La educación integral", (Efr. -- anexo 43) y dedicarse a consumir y ser consumidos, respecto a lo que GALEANO (1991) dice: "Yo me niego a creer que esa sea la única realidad posible... La civilización de la codicia, que hoy está en el apogeo, que hoy canta victoria como única civilización posible, como destino del bicho humano, es una civilización condenada porque no puede desarrollarse sin suicidarse. El hombre está serruchando la rama donde está sentado. Más allá no se puede llegar. Se envenena el aire, se envenena el agua, se envenena la tierra, se envenena el alma. Más allá no se puede llegar. Tiene que aparecer algo diferente." [1]

1. GALEANO, Eduardo. Entrevista de M. Ciechanower en El Acordón No. 6. México. UFN. 1991. p 6-7.

CONCLUSIONES

Concluyendo, nuestra propuesta está estructurada por los siguientes puntos:

- 1.- Que los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria sigan siendo los puntualizados por el Maestro SCHETTINO en "La educación integral en la ENP" (anexo 2.4 p 45).
- 1.- Que se efectúe una redefinición de los medios y de los objetivos de los Departamentos de Orientación Vocacional asumiendo una actitud más atenta hacia los aspectos problemáticos del alumnado, tomando como paradigma las obras de orientación vocacional de RODOLFO BOHOSLAVSKY y MARINA MÜLLER.
- 3.- Que existan programas que atiendan más a la realidad del estudiantado, tal como el de orientación vocacional, al que actualmente se concibe como un servicio secundario y al que no se le da la debida importancia.
- 4.- Que el Departamento de Orientación Vocacional deje de circunscribir sus funciones a ser fundamentalmente un informador y una actividad más bien de forma que de objetivos concretos.
- 4.- Que se adopte un marco teórico definido de orientación vocacional, y que ese marco sea el de la corriente dinámica de la personalidad.
- 5.- Que haya un número suficiente, no nominal sino efectivo, de orientadores en la práctica que puedan estar atentos de los estudiantes en una situación escolar crítica, ubicándolos a éstos por solicitud expresa del propio estudiante, por bajas calificaciones, por conductas conflictivas, o por solicitud de un maestro. Todo esto con el fin de brindar ayuda al estudiante y no como métodos de coherción o presión.
- 7.- Que haya una vinculación efectiva entre orientadores y maestros de cada plantel.
- 8.- Que si así lo requiere para el óptimo desempeño de sus labores, que sea reconsiderado el actual puesto de trabajador administrativo del orientador para pasar a ser docente.
- 9.- Y finalmente, sobre todo, tomar en cuenta muy atenta--

esperando que sea de utilidad no solo para los orientadores de la ESD, sino para también para beneficio de los alumnos.

mente las inquietudes expresadas por los propios orientadores de la ~~ENS~~ a través de las respuestas del cuestionario.

La anterior propuesta de orientación vocacional se hace con el fin de encontrar un objetivo humano al quehacer humano, que en palabras de FROMM (1941) nos hace notar que: "...Producimos no ya para satisfacción propia, sino con el propósito abstracto de vender nuestra mercadería, creemos que podemos lograr cualquier cosa, material o inmaterial comprándola; y de este modo los objetos llegan a pertenecernos independientemente de todo esfuerzo creador propio. Del mismo modo, consideramos nuestras cualidades personales y el resultado de nuestros esfuerzos como mercancías que pueden ser vendidas a cambio de dinero, prestigio y poder. De este modo se concede importancia al valor del producto terminado en lugar de atribuírsela a la actividad creadora. Por ello el hombre malogra el único goce capaz de darle la felicidad verdadera -la experiencia de la actividad del momento presente- y persigue en cambio un fantasma que lo dejará defraudado apenas crea haberlo alcanzado: la felicidad ilusoria que llamamos éxito.

Si el individuo realiza su yo por medio de la actividad espontánea y si se relaciona de este modo con el mundo, deja de ser un átomo aislado; él y el mundo se transforman en partes de un todo estructural; disfruta así de un lugar legítimo y con ello desaparecen sus dudas respecto de sí mismo y del significado de su vida; cuando logra vivir no ya de manera compulsiva o automática, sino espontáneamente, entonces sus dudas desaparecen. Es consciente de sí mismo como individuo activo y creador y se da cuenta de que sólo existe un significado de la vida: el acto mismo de vivir" . {1}

Desde nuestra propia posición de autores-actores no deja de producirnos una sonrisa de autosimpatía la actitud que asumimos, tal como la de Don Quijote cuando "...fatigado deste pensamiento, abrevió su venteril y limitada cena; la cual acababa,

1. FROMM, Erich. El miedo a la libertad. México. Origen Planeta. 1985. p 288-289.

llamó al ventero y, encerrándose con él en la caballeriza se hin
có de rodillas ante él diciéndole: -No me levantaré jamás de don
de estoy, valeroso caballero, fasta que la vuestra cortesía me
otorgue un don que pedirle quiero, el cual redundará en alabanza
vuestra y en pro del género humano.

El ventero que vió a su huesped a sus pies y oyó semejan--
tes razones, estaba confuso mirándole sin saber que hacerse ni-
decirle, y porfiaba con él que se levantase, y jamás quiso, has-
ta que le hubo de decir que le otorgaba el don que le pedía.

-No esperaba yo menos de la gran magnificencia vuestra, se-
ñor mío -respondió Don Quijote-: y así, os digo que el don que
os he pedido y de vuestra liberalidad me ha sido otorgado es que
mañana en aquel día me habéis de armar caballero, y esta noche -
en la capilla deste vuestro castillo velaré las armas, y mañana,
como tengo dicho, se cumplirá lo que tanto deseo, para poder co-
mo debe ir por todas las cuatro partes del mundo buscando las -
aventuras, en pro de los menesterosos, como está a cargo de la_
caballería y de los caballeros andantes, como yo soy, cuyo deseo
a semejantes fazañas es inclinado". {1}

Actitud muy hermanada con la de nosotros de proponer a la_
orientación vocacional como un instrumento coadyuvante para "des_
facer el entuerto" del fracaso escolar.

Al citar a Don Quijote, a la vez no podemos resistir -
el deseo de hablar de nuestro trabajo con las palabras del poeta
que dice:

"Cada quien sus traumas, y yo, tengo los míos.

Cada quien sus sueños, y yo, tengo los míos". {2}

Acerca del psicoanálisis, sabemos que se le pueden encon-
trar tantas fallas como se desée, así, de acuerdo con HUXLEY --
(1967): "Nada hay como el conocimiento de sí mismo. Saber porque
hace uno algo equivocado o estúpido equivale a tener una excusa_

-
1. CERVANTES, Saavedra M. El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha.
México. Porrúa. 1960. p 25-26.
 2. GODOLINI. Poetastria. México. S/E. 1992. p 1.

para continuar haciéndolo. La justificación por el psicoanálisis moderno sustituto de la justificación por la fe. Sabe uno las causas remotas que le convirtieron en un sadista, usurero, un madrero o en una devoradora de su hijo; por lo tanto se encuentra uno completamente justificado en seguir siendo devoradora de hijos, madrero, usurero o sadista".{1} Pero claro, no sólo al psicoanálisis sino a toda otra herramienta poseída pero no empleada, se le puede tachar de inútil e ineficiente, ya que las herramientas per se son nada si no se les utiliza prácticamente.

De acuerdo con nuestro deseo personal nos habría gustado haber empezado y desarrollado este trabajo a partir más de consideraciones psicológicas que económicas. Sin embargo frente al propósito objetivo de comunicar y demostrar la importancia concreta que tiene la orientación vocacional decidimos tomar en cuenta muy atentamente la observación de SAINT EXUPERY (1975) acerca de que: "Si les dices a las personas mayores: He visto una bella casa de ladrillos color de rosa, con geranios en las ventanas y palomas en el tejado... no llegan a imaginarse esta casa. Hace falta decirles: Vi una casa de cien mil francos. Entonces exclaman: ¡Qué hermoso!" {2}

Todo esto no para soslayar u ocultar tras un falso "humanismo" la falta de una metodología científica y un marco teórico definido para abordar el problema de la orientación vocacional, que ya como dice BOHOSLAVSKY "En primer lugar, se supone que un psicólogo clínico debe tener una sólida base en cuanto a conocimientos de psicología, técnicas y sus fundamentos teóricos, e in formación específica sobre el campo en que se ha de desarrollar su quehacer.

En segundo lugar... es necesario que se haya establecido una síntesis entre sus conocimientos teóricos y su entrenamiento práctico para que aquellos sean realmente operantes y no queden enquistados en una mera formulación teórica". {3}

"Esto hace descartar la opinión de que la psicología clínica es

-
- 1: HUXLEY, Aldous. Viejo muere el cisne. Buenos Aires. Losada. 1967. p 161-162.
 - 2: SAINT-EXUPERY, Antoine. El principito. México. Porrúa. 1975. p 27.
 3. BOHOSLAVSKY. Op. cit. p 28.

intuitiva (aún cuando las **intuiciones** puedan ser un punto de -
partida para la comprensión ulterior de una situación.)" {1}

México D.F., a 3 de marzo de 1993.

1. BOHOSLAVSKY p 20

BIBLIOGRAFIA

1. ABERASTURY, Arminda. El adolescente y la libertad en La adolescencia normal. México Paidós 1990. 163p.
2. B. de M-SHCP. Folleto informativo de los billetes y monedas de 1993. México. B de M SHCP. 1992. 2p.
3. BAZANT, Milada. Debate pedagógico durante el porfiriato. México. SEP-Caballito. 1985. 156p.
4. BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientación vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires. Nueva Visión. 1984. 227p.
5. BOTTICELLI, Sandro. El nacimiento de Venus en El gran arte en la pintura. No.6. Salvat. 1985. 20p.
6. BURLINGHAM, D. y FREUD, A. Niños sin familia. Barcelona. Ed. Luis Miracle. 1968. 98p.
7. CERVANTES, S. Miguel de. El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. México. Porrúa. 1960. 682p.
8. CONAPO. La educación y la sexualidad humana. México. CONAPO. 1982. 384p.
9. CHAVEZ, Sánchez I. La doctrina del bachillerato en Guías de estudio cuarto año de bachillerato. México. UNAM-ENP. 1990. 72p.
10. DREVER, James. A dictionary of psychology. Middlesex, England. Penguin Books. 1968. 320p.
11. DOLTO, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. México. Siglo XXI. 1986. 267p.
12. ELIZONDO, H. y GOMEZ G. El proyecto curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. México. IPN. 1983. 15.34p.
13. ESTRADA-INDA, Lauro. El ciclo vital de la familia. México. Posada. 1990. 129p.
14. F.C.E. Diccionario de psicología. México. F.C.E. 1991. 322p.
15. FORWARD, Susan. Padres que odian. México. Grijalbo. 1991. 374p.
16. FREUD, Anna. El yo y los mecanismos de defensa. México. Origen Planeta. 1986. 193p.
17. FREUD, Sigmund. El chiste y su relación con lo inconsciente. México. Iztaccihuatl. 1983. 390p.

18. FREUD, Sigmund Una teoría sexual. México. Iztaccihuatl. 1983. 347p.
19. FREUD, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del yo. México. Iztaccihuatl. 1983 377p.
20. FROMM, Erich. El miedo a la libertad. México. Origen -- Planeta. 1985. 325p.
21. GALEANO, Eduardo. Entrevista de M.Ciechanower. en El-Acordeón. No.6. México. UPN. 1991. - 112p.
22. GONZALEZ, García S. "El complejo de Edipo" en Educación para la sexualidad humana. México. UPN. 1983. 76p.
23. GONZALEZ, Girón G. Un mundo por conocer. México. UNAM. 1992. 168p.
24. HESSE, Hermann. Bajo la rueda. México. Editores Mexicanos Unidos. 1985. 221p.
25. HESSE, Hermann. El lobo estepario. México. Editores Mexicanos Unidos. 1985. 243p.
26. HUGO, Victor Los miserables. México. Porrúa. 1967. - 935p.
27. HUXLEY, Aldous. Un mundo feliz. México. Editores Mexicanos Unidos. 1985. 218p.
28. HUXLEY, Aldous. Viejo muere el cisne. Buenos Aires. - Losada. 1967. 226p.
29. INEGI. XI Censo de Población y Vivienda 1990. México. INEGI. 1992. 770p.
30. KERLINGER, Fred. Investigación del comportamiento. México. Interamericana. 1983. 525p.
31. KNOBEL, Mauricio. El síndrome de la adolescencia normal en La adolescencia normal. México. Paidós. 1990. 163p.
32. LA JORNADA. Fotografías en Núms. 2985, 2990, 2097 y - 3004 de enero de 1993. México. DEMOS. 1993. 52p.
33. LENNON, J. y MCCARTNEY P. Nowhere man en Guitarra fácil. - No.55. México. Ed.Libra. 1965. 80p
34. MATEOS, Miguel. Cuando seas grande en Guitarra fácil. No.222. México. Ed.Libra. 80p.
35. MERANI, Alberto. Diccionario de psicología. México. - Grijalbo. 1976. 270p.
36. MICHAUX, Leon. El niño perverso. Barcelona. Ed.Luis Miracle. 1968. 107p.

37. MÜLLER, Marina. Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1986. 98p.
38. NADELSTICHER, Mitrani A. Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. México. Instituto Nacional de Ciencias Penales. 1983. 158p.
39. NIETZCHE, Frederick. Así hablaba Zarathustra. México. Editores Mexicanos Unidos. 1984. 125p.
40. PICHON-RIVIERE, Enrique. Teoría del vínculo. Buenos Aires. Nueva Visión. 1988. 156p.
41. REICH, Wilhelm. La revolución sexual. México. Origen - Planeta. 1985. 272p.
42. RIVERA-MELO, Vázquez, V. Psicología evolutiva. México S/E. 1976. 284p.
43. SAINT-EXUPERY, Antoine. El principito. México. Porrúa. 1975. 91p.
44. SCHETINO, Ernesto. La educación integral en la Escuela Nacional Preparatoria. en Guías de estudio cuarto año de bachillerato. México. UNAM-ENP. 1990. 71p.
45. SHAKESPEARE, William. Hamlet. México. Editores Mexicanos Unidos. 1988. 159p.
46. SOFOCLES. Edipo rey en Las 7 tragedias México. Porrúa. 1991.
47. STEVENS, Cat. Father and son. en Cat Stevens, greatest-hits. California. A&M Records. 1983.
48. TIEMPO LIBRE. Nortes. México. El Universal. No. 538. 1990. 66p.
49. UNAM. Agenda estadística 1992. México. UNAM. 1992. 177p.
50. UNAM. Presupuesto 1992. México. UNAM. 1992. 319p.
51. UNAM. Guía de carreras. México. UNAM. 1991. 544p.
52. UNAM. Proyecto de reglamento de cuotas. México. UNAM. 1992. 20p.
53. VELAZCO, Joaquín. Chenchito en Uno más Uno. No. 5468. Uno más Uno. 1992. 36p.
54. ZAMORA, Ma. Teresa. El futuro del bachillerato en el umbral del siglo XXI. Dirección General de Planeación de la Universidad México. UNAM. 1992. 15p.
55. ZEA, Leopoldo. El positivismo y la circunstancia mexicana. México. SEP-FCE. 1985. 188p.