



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

*De la Orientación a la Tutoría. Búsquedas inacabadas de la libertad
Una visión transdisciplinaria.*

Tesina
Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

Presenta:

- ERIKA NOHEMI MARTÍNEZ OROZCO ●

Asesora:
MTRA. PATRICIA ROMERO BARAJAS

México, D.F. 2013





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis amados niños Asís y Natasha

Agradezco infinitamente:

a **Dios** porque en su armonía perfecta, ha dispuesto en mi camino a grandes seres humanos que han complementado, enriquecido y fortalecido todo aquello de lo que puedo sentirme orgullosa hoy;

a mi estimada **Dra. Paty Romero Barajas** por toda su paciencia, apoyo y consejos;

a los miembros de mi honorable jurado: **Mtra. Valentina Cantón, Mtra. Ángeles Valle, Mtra. Mariana Sánchez y Mtro. Guillermo Martínez** por sus valiosas observaciones;

a mi amada familia: **Dany, Naty y Asís** por sus indispensables presencias en el tránsito de mi vida;

a mi hermanita **Sol** que creyó en mí;

a mi familia de origen: **Jesús, Noemí, Moy, Alex, Vero y Sandy** porque juntos y separados somos parte un pasado transformado en promesa cumplida;

a la **azul inmensidad** que alberga y prodiga vida en cualquier rincón de madre tierra.

ÍNDICE

Índice	i
Introducción	iii
Capítulo I. Semblanza histórica de la Orientación en la secundaria mexicana. Implementación y retiro del mapa curricular	
1.1 Origen	
1.1.1 Antecedentes en México e introducción al mapa curricular	1
1.1.2 Influencias del extranjero en Luis Herrera y Montes	
1.1.2.1 Antes de su especialización	3
1.1.2.2 Después de su especialización	
1.1.2.2.1 Carl Rogers y el equipo de Eli Ginzberg	5
1.1.2.2.2 Donald Super	7
1.1.3 Crítica y defensa a la propuesta del equipo de Luis Herrera y Montes	10
1.1.4 Trascendencia de la propuesta del equipo de Luis Herrera y Montes	13
1.1.5 La hora obligatoria de Orientación en el mapa curricular de secundaria	17
1.1.6 El Sistema Nacional de Orientación Vocacional (SNOV)	17
1.2 Retiro	
1.2.1 Última acción de Díaz Ordaz en materia de Orientación: desaparición del SNOV	18
1.2.2 Luis Echeverría y la desaparición de la hora obligatoria de Orientación en secundaria	18
1.2.3 Efectos	21
1.2.4 Influencias extranjeras que detonaron el cambio de rumbo en la Orientación de la educación secundaria	22
1.2.4.1 Generalidades en Estados Unidos	22
1.2.4.2 Rodolfo Bohoslavsky	23
1.2.4.3 Síntesis	26
1.2.5 Últimos sexenios sin Orientación en el mapa curricular de secundaria. Acciones para cubrir los huecos de los dos sexenios anteriores	
1.2.5.1 José López Portillo	27
1.2.5.2 Interrelación entre economía, mercado, administración pública y educación	30
1.2.5.3 Miguel de la Madrid	35
1.2.5.4 Síntesis de los sexenios de Portillo y de De la Madrid	37
Capítulo II Tránsito de la Orientación hacia la Tutoría en la secundaria mexicana	
2.1 Civismo y Orientación Educativa	
2.1.1 Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB)	39
2.1.1.1 Civismo I, II y Orientación educativa	42
2.1.1.2 Sugerencias para la Orientación educativa de ese momento	45
2.2 Formación cívica y ética I, II y III	
2.2.1 Contexto e implementación	46
2.2.2 Políticas en red en materia de juventud y Orientación	48
2.3 Orientación y tutoría	
2.3.1 Antecedentes internacionales. Cómo nace el proyecto <i>Tuning</i>	52
2.3.1.1 <i>Tuning</i> en Latinoamérica	55
2.3.1.2 <i>Tuning</i> en México	58
2.3.1.3 Competencias genéricas y específicas del profesional de la educación	59
2.3.2 <i>Tuning</i> y Tutoría	61
2.3.3 Antecedentes nacionales de Tutoría	62
2.3.4 Orientación y tutoría en la secundaria mexicana	

2.3.4.1 Características generales	64
2.3.4.2 Orientación y Tutoría	65
2.3.4.2.1 El docente-tutor	67
2.3.4.2.2 El orientador	68
2.3.4.3 Actualización docente	69
2.3.5 Transversalidad: Orientación y Tutoría con Arte Dramático	75
2.4 Tutoría	
2.4.1 Antecedentes	76
2.4.2 Plan de estudios 2011 de educación básica y sus características generales	77
Capítulo III Campo formativo para el desarrollo personal y la convivencia	
3.1 Asignaturas que componen el campo para la humanización	81
3.2 Necesidad de expandir el ejercicio de la libertad responsable en nuestro país	86
2.4.2 Síntesis de las propuestas argentinas y mexicanas	89
Capítulo IV Propuesta transdisciplinaria que declina en la necesidad de trabajo interdisciplinario	
4.1 Disciplinas del bienestar	94
4.2 Temas transversales	96
4.3 Humanizar a través de la teatralidad	
4.3.1 Propuesta de Rafael Bisquerra	100
4.3.2 Programa de Teatro 2011 para secundaria	102
4.3.3 Propuesta de los especialistas en la disciplina artística Teatro	104
4.3.3.1 Tomar en cuenta el aura a la hora de contextualizar	106
4.3.4 Teatro didáctico y didáctica del teatro	
4.3.4.1 Diferencias y similitudes	109
4.3.4.2 Teatralidad y humanización	110
4.3.5 Contexto sociocultural de la juventud según expertos en la disciplina Teatro.	
Cómo intervenir mediante la teatralidad	113
Consideraciones finales	123
Fuentes de información	127
Anexos	
Anexo 1 Generalidades de la política educativa en 71 años	136
Anexo 2 Cuestionario de Intereses y aptitudes de Luis Herrera y Montes	157
Glosario de términos	158
Glosario de siglas y acrónimos	161
Cronologías de los capítulos I y II	163

INTRODUCCIÓN

La educación ha tenido un fin último que se ha ido transformando a lo largo del tiempo; para la Escuela Tradicional, consistió en formar seres humanos “capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana” (Palacios 1984, 17); la Escuela Nueva, pretendió “formar seres humanos conscientes de la dignidad de todo ser humano” (29) al tiempo en que se desarrollaban sus habilidades; en la actualidad, se retoman las ideas anteriores y se complementan con la idea de sensibilizar al educando para que forme parte, de manera activa, de la construcción de una sociedad más justa, democrática, solidaria, sustentable, multicultural, crítica, participativa, libre, no sólo en el país de origen, sino en el mundo (Morin 1999); expresado en términos de Deimos Aguilar (2007): “desarrollar sus facultades, su juicio personal y su sentido de las responsabilidades morales y sociales, así como llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (36). La educación ha tenido y tiene como fin último humanizar. Los cambios en el concepto de humano obedecen a que éste se ha ido transformando según el avance de los conocimientos, la tecnología y las necesidades de la sociedad; así, Risieri Frondizi (1992) hace un estudio que, entre otras cuestiones, explica las diferentes concepciones de hombre:

1. Animal racional: unidad constituida por cuerpo y alma, un alma que es capaz de comprender las nociones universales, tomar conciencia de lo bueno y lo malo, como tal, de tomar decisiones libres; dichas capacidades lo distinguen de los animales.
2. Ser espiritual: Aunque todos los seres vivos tienen alma, el hombre es el único que tiene un alma libre, o sea, con la capacidad de decir “no” a sus propios impulsos; de tener una esencia emotiva; de transformar el medio donde habita e incluso, a sí mismo. La diferencia con los animales radica en que sólo el hombre tiene razones que la misma razón no entiende.
3. Animal simbólico: El medio ambiente natural del hombre es el universo simbólico que él mismo ha creado (arte, ciencia, religión, etcétera). Otro factor distintivo del

hombre consiste en la creación de un lenguaje variado, capaz de marcar diferencia entre lo real y lo posible, lo concreto y lo abstracto.

4. Animal evolucionado: Como el nombre lo indica, la única diferencia entre el hombre y el animal radica en el grado de evolución del primero respecto al segundo; además cabe la posibilidad de que haya un origen común entre todas las especies, donde los factores determinantes de la diversificación fueron la selección natural y la capacidad de reproducción de cada especie.

Fronzizi (1992) explica que la variedad de conceptos se debe a la cantidad de disciplinas que han estudiado al ser humano y al tiempo en que se originaron. También señala la parcialidad en cada uno de los conceptos, por lo que decide unirlos para elaborar uno nuevo: el hombre como ser creador, mismo que se caracteriza por poseer un ente creador —inteligencia creadora—, los símbolos creados —ciencias—, así como el espíritu creador —arte—; la diferencia con el animal consiste en que el hombre tiene una percepción creadora, la cual lo dota de la posibilidad de complementar lo percibido con vivencias pasadas a fin de pensar en posibilidades o hasta crear una nueva. También señala que no todo acto novedoso es creador, pues la creación tiene que ser transformadora, original, libre, novedosa, capaz de inventar nuevos bienes y valores positivos. Para que un acto se considere creador, necesariamente se debió tomar en cuenta la temporalidad y la historicidad; es decir, todo acto creador representa un conjunto de valores y conocimientos de una época y lugar determinados, además, para asegurarse de haber creado algo nuevo, no deben ignorarse los hechos del pasado. Aunque, ¿cómo podría juzgarse lo positivo o negativo de los actos creadores o no creadores del hombre? Se debe analizar el nivel de responsabilidad de las consecuencias de los actos, es decir, con cuánta libertad actuó el individuo. Después del paseo que Fronzizi dio entre el determinismo y la auto-determinación, ofrece un concepto denominado libertad creadora, asevera que la libertad no debe mirarse como un sustantivo independiente, sino como un adjetivo, como la condición de alguien para hacer. La libertad creadora es un punto intermedio entre el determinismo y la autodeterminación, pues contempla la existencia de influencias externas e internas en la toma de decisiones,

influencias que pueden eliminarse o menguarse concientizando al individuo sobre éstas.

Tales ideas se vuelven a retomar¹ y a reformular por Edgar Morin (1999) en el concepto de hombre que reelabora, mismo que comprende “la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad” (II) de todas las dimensiones del hombre —física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica—. Después de una serie de reflexiones, señala que no todo hombre —homínido— es humano, pues la condición humana implica: libertad, responsabilidad, conciencia, ciudadanía planetaria, participación, consenso. En esta última idea coincide Deimos Aguilar (2009) cuando enumera las características de una persona 100% humana:

[...] reconoce sus errores y les sirven para madurar; en la misma medida que se ama a sí mismo, ama a los demás; una de sus prioridades es ayudar a los demás y sabe cómo hacerlo; está a gusto consigo mismo; tiene claras sus metas y éstas se caracterizan por el sentido del servicio; sabe pedir perdón; su liderazgo lo utiliza con ética; siempre utiliza el yo soy el responsable; su sensibilidad le permite ser altamente empático; tiene una clara idea de lo que significa la justicia; rompe algunas normas para mejorarlas; su ley es la del máximo esfuerzo; se caracteriza por ser proactivo; propone soluciones; siempre respetuoso; los hechos hablan por él; no promete; no presume; arrebatada el respeto; no permite las injusticias; es incorruptible; es confiable; tiene buen sentido del humor; se lleva bien con padres y hermanos; no guarda resentimientos; pregona con el ejemplo; es prudente; tiene una familia funcional; convive con su familia; tiene amigos; sostiene su palabra y cumple; disfruta por momentos la soledad; sabe cuándo pedir ayuda; se practica chequeos médicos; disfruta de las fiestas; aporta algo a su comunidad; se lleva bien con su familia política; es creativo; tiene buen gusto; disfruta de lugares sencillos; es un buen lector; ama el conocimiento; cuida y protege al planeta; quiere a los animales; con firmeza sabe decir no; es cortés y amable; se adapta fácilmente (65-66).

Morin (1999) enfatiza en que la educación debe ser antro-po-ética para fomentar el control de la sociedad al individuo y del individuo a la sociedad, es decir, la auténtica democracia. Asimismo, señala una serie de condiciones que debe cumplir la educación, donde no sólo las escuelas y las familias son protagonistas, sino que involucra a las políticas nacionales e internacionales para que promuevan el trabajo transdisciplinario y conciliador pues, únicamente así, se beneficiará la humanidad entera.

Aquí cabe señalar que el campo que durante mucho tiempo perteneció a la educación y la psicología, que ha estado pendiente de que el individuo encuentre

¹ Morin (1999) prefiere no enlistar una bibliografía pues, aplicando el principio de pertinencia, afirma que en cada sitio del mundo hay autores que coinciden en lo expuesto en su libro.

libremente satisfacción en su actividad laboral, al tiempo que beneficie a su sociedad, ha sido la Orientación. Sergio Rascovan (2005), Mirta Gavilán (2006) y Fabián Olaz *et. al.* (2005) intentaron dar una respuesta acorde a los planteamientos de Edgar Morin (1999) respecto a la educación del futuro, pero en el campo de la Orientación. De este modo se acercan a la Orientación desde una perspectiva transdisciplinaria² que sitúa a la Orientación Vocacional como un “campo de intersección entre salud, educación, trabajo y subjetividad” (Rascovan 2005, 14); un campo donde el “objeto” de todos sus esfuerzos se determina a sí mismo tanto como lo determina el medio ambiente y viceversa (Olaz 2005, 40-41); un campo donde la tarea abarca el proceso —macro, micro y específico—, el imaginario social —efectivo o radical— y la prevención —primaria, secundaria, terciaria— (Gavilán 2006, 117-57). Independientemente de las metodologías que adoptaron para fundamentar las distintas investigaciones, los tres libros coinciden en la necesidad de que no sólo la educación o la psicología deben ocuparse de promover que el sujeto elija y decida elaborar un proyecto de vida viable con el que satisfaga sus necesidades personales al tiempo que beneficia a su sociedad, sino que deben implementarse políticas en materias como: salud, economía, laboral y cultural que promuevan la eliminación de “estereotipos de carrera” y fomenten la autonomía del individuo pero, con un amplio sentido de responsabilidad social.

Tanto Gavilán (2006) como Rascovan (2005) enfatizan en la necesidad de implementar estrategias para mejorar la salud mental de la sociedad posmoderna debido a sus valores sustentados en el consumo y la apariencia, aunque no de manera individual como se hacía tradicionalmente, sino que ejemplifican con algunos programas gubernamentales aplicados en distintas comunidades de Argentina que intentaron abatir problemáticas sociales asociadas a la desorientación vocacional, señalando que hace falta la colaboración de todos los sectores implicados; es decir:

² En alguna ocasión, el Dr. Alejandro Ortiz Bullé Goyri explicó que la transdisciplina consistía en: “meter mis cosas en las tuyas y las tuyas en las mías”, tomando en cuenta que este investigador del colegio de Literatura Dramática y Teatro se dirigía a una tesista del colegio de Pedagogía, obviamente la explicación se refería al uso de los saberes disciplinares, justo como lo explicó Sergio Rascovan: “[...] se trata de una toma de posición en la cual las categorías teóricas y los conceptos, independientemente de qué disciplina los produzca, sirven a la comprensión del fenómeno sobre el que se trata de conocer e intervenir” (2005, 14).

instituciones públicas y privadas, profesionales de distintas áreas y la población afectada; en palabras de Gloria Del Castillo y Alicia Azuma (2009), son indispensables las políticas en red, es decir, “la capacidad de la sociedad para actuar en asociación con el Estado en el suministro de servicios públicos, ya sea en el control o en la producción” (51). Incluso, esta idea trasciende de la simple cooperación entre sociedad y gobierno, sino que también se buscan alianzas entre distintos organismos nacionales e internacionales, públicos y privados con el objetivo de atacar una misma problemática.

Fabián Olaz *et. al.* (2005), aunque menciona la necesidad de dichas políticas, otorgan mayor peso a lo que deben propiciar los programas educativos y a las condiciones en que deben aplicarse:

1. Colaboración entre el sector productivo y el sistema educativo.
2. Equipar a las personas con habilidades generales para emplearse, adaptarse, ascender en el puesto laboral.
3. Ayudar a las personas en la conciencia, exploración y toma de decisiones de carrera.
4. Reformar la educación a través de la infusión curricular del énfasis en las carreras.
5. Hacer del trabajo una parte significativa del estilo de vida total.
6. Relacionar educación y trabajo de manera que puedan realizarse las mejores elecciones en relación con ambos.
7. Reducir los prejuicios y estereotipos ocupaciones y de este modo proteger la libertad de elección de carrera (132-133).

Al tratar el tema de la libertad, en los tres libros argentinos se limitan a señalar que es imposible que no haya influencia de los padres, los maestros, los medios de comunicación, los impulsos internos, los pares y el imaginario social; sin embargo, una labor de la Orientación consiste en concientizar al individuo acerca del control que tiene sobre su propia existencia y de que todo aquello que hace u omite, dice o calla, tiene impacto en su sociedad a tal grado, que esa reacción también lo alcanza. Como consecuencia, se formará un individuo autónomo³ y socialmente responsable.

Probablemente el lector se pregunte: “¿por qué simplemente se llama Orientación?”, ¿cuál se abordará: educativa, vocacional o profesional? Hoy se sabe que el ser humano es un ser complejo e integral, perteneciente a distintas dimensiones: social,

³ Autonomía entendida como capacidad para tomar decisiones de forma libre, es decir, habiendo elegido, mejor dicho, habiendo hecho uso de su capacidad simbólica para crear y recrear posibilidades, reflexionar sobre sus motivos, prever las consecuencias de sus acciones para poder decidir, admitir las consecuencias de sus actos, enfrentar y, de ser necesario, corregir.

cultural, económica, política, educativa, psicológica, biológica, simbólica, creadora... no se puede fragmentar la concepción de hombre ni la manera de formar un ser humano competente y socialmente responsable, por lo que en este trabajo, cuando se habla de Orientación, se hace en sus tres dimensiones⁴ —salvo en el primer y segundo capítulos, pues abordar la evolución de la Orientación en la secundaria mexicana, así lo requiere—. Es decir, se concibe a los seres humanos con emociones, conocimientos, valores, contextos y situaciones particulares que no se pueden generalizar o aislar, lo que hace “imposible pensar en la elaboración de un proyecto personal, educativo, laboral, social, si no incluimos las variables de situación personal, subjetividad, contexto de aprendizaje, como contexto áulico, institución educativa, fabril o comunitaria, valores, problemas psicosociales, etcétera” (Gavilán 2006, 17), es por esa razón que el presente trabajo se apega sólo al concepto de Orientación.

El concepto de Orientación sobre el que descansa esta investigación es: campo en el que se desarrolla un proceso mediante el que se ayuda al sujeto a conocerse a sí mismo y a su entorno, aprender a aprender, tomar decisiones autónomas, reflexionar, construirse, enfrentar dificultades, adaptarse, proponer, solidarizarse, construir planes e implementarlos. Dentro del aprendizaje-enseñanza para la planeación, se invita al sujeto a elaborar un proyecto de vida viable, flexible, sustentable, que lo haga feliz al tiempo que participa en la construcción de una sociedad mejor. Este concepto de Orientación parte de la idea de que el humano es un ser capaz de decidir libremente mientras haya recibido una educación que forme personas “100% humanas” (Aguilar 2009, 65-66) y que pongan en juego todas sus competencias para confeccionar su propia felicidad y participar en la construcción de la “sociedad planetaria” (Morin 1999).

⁴ “Orientación educativa: es el apoyo que se le da al sujeto para que se adapte e incorpore a su entorno escolar.

Orientación vocacional: son los apoyos que se ofrecen para facilitar la toma de decisiones educativas y profesionales en los distintos niveles educativos.

Orientación profesional: promueve la búsqueda del desarrollo de competencias para facilitar la vinculación entre los aspectos sociales, culturales y laborales” (DGOSE 2004, 97, 99 y 100).

Por supuesto, la Orientación sola no puede formar e instruir, necesita de un plan de estudios donde las asignaturas se complementen e interactúen entre sí, de instituciones educativas que compartan el ideal de hombre que se quiere formar; asimismo, son indispensables las políticas en red, las instituciones comprometidas con la sociedad y la verdadera participación social.

El plan de estudios de educación básica 2011 establece que hay cuatro campos formativos compuestos por diversas asignaturas y, como esta tesina aborda el cuarto periodo escolar o educación secundaria, se enumerarán las materias que componen cada campo en este periodo:

1. Lenguaje y comunicación: Español e Inglés.
2. Pensamiento matemático: Matemáticas.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social: Ciencias, Tecnología, Geografía, Historia y Asignatura estatal.
4. Desarrollo personal y para la convivencia: Artes, Educación física, Tutoría y Formación cívica y ética (DGDC-SEB-SEP 2011).

Debido a la forma en que quedaron organizados los campos formativos, se evidencia la integración de la Orientación en la formación humana. Esto se venía intentando en la educación secundaria en México, desde que en el año 1999 se sustituyó Civismo I, Civismo II y Orientación Educativa del plan 1993, por Formación Cívica y Ética I, II y III respectivamente. Más adelante, con la implementación del plan 2006, se dedicaría una hora de Orientación y tutoría en los tres grados, al tiempo que en primero de secundaria se impartiría Asignatura Estatal, mientras que para segundo y tercero de secundaria, Formación Cívica y Ética I y II. Cuando se intentó articular la educación básica en el año 2009 y se reformaron los programas de Primaria, se agruparon las asignaturas en los campos formativos que se muestran en el mapa curricular del plan 2011 de educación básica. La mayor diferencia entre los planes 2009 y 2011 en el cuarto campo formativo de secundaria, es el cambio de nombre del espacio Orientación y tutoría al de Tutoría. Sin embargo, que le quitaran la palabra Orientación no cambió la esencia de los lineamientos: “la guía y el acompañamiento del alumno en su proceso de maduración como humano competente, que construye un proyecto de vida concibiéndose como ciudadano planetario” (Alonso 2006). Por lo

tanto, se puede considerar que México transitó de la Orientación a la formación humana, es decir, a la intención de formar sujetos 100% humanos.

A lo largo de las diferentes lecturas sobre la historia de la Orientación y la Tutoría, resuenan un par de conceptos sobre los que es necesario hacer énfasis: autonomía y libertad. La autonomía como autogobierno de las acciones con base en “principios morales universales” (Latapí 1999) y la libertad como calificativo del grado de autonomía en las decisiones; de tal manera que una persona es autónoma en la medida en que vive su libertad previendo los factores que potencialmente puedan limitar o favorecer su autonomía, así como evaluando sus acciones y omisiones con base en las posibles consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

El concepto de libertad que maneja Tutoría 2011 se orienta a enseñar al adolescente a “elegir bien”, tomando en cuenta la autonomía y derechos de las demás personas, así como la valoración que hacen sobre el conocimiento de sí mismos y su situación contextual, con ello, elaborar e implementar su proyecto de vida. Entre las propuestas didácticas más destacadas están: desde el abordaje de temas transversales con estrategias específicas en Formación Cívica y Ética (FCyE), la selección de algunos temas transversales para desarrollarlos en Tutoría e implementación de otros tantos en toda la institución educativa mediante el Plan de Acción Tutorial (PAT), hasta la lectura crítica de la realidad a partir de textos y situaciones de la comunidad, uso de internet.

En un acercamiento que intentó ser transdisciplinario, se investigó sobre los temas transversales entre Tutoría, Formación cívica y ética y Artes (Teatro), hubo un estrecho acercamiento con la Didáctica del teatro y el Teatro didáctico, lo cual facilitó la reflexión de las posibilidades que tiene el trabajo previo a una puesta en escena para mostrar conflictos y soluciones en las relaciones humanas; así como el enorme potencial sensibilizador de un montaje con fines educativos que van más allá de los campos formativos Lenguaje y comunicación o Conocimiento y comprensión del mundo natural y social, pues, como concluye Bisquerra (2009), “la literatura y el teatro pueden servir como estrategia para la regulación emocional” (182), ¿cómo?, a través de la catarsis que puede suscitarse por obras que producen emociones

negativas, dicha catarsis la concibe como “un ejercicio de profundización moral” (180). Esto, sumado a las estrategias de reflexión que sugieren los manuales y lineamientos de Tutoría, puede potenciar la labor humanizadora de la educación.

Sin embargo, existen dos obstáculos para que Artes (Teatro) del *Acuerdo 592* apoye el proceso de humanización del estudiante de secundaria pública en nuestro país:

1. En su mayoría, los mexicanos no están habituados a asistir al teatro. De acuerdo a la *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales 2010*, sólo el 32% de los entrevistados recordaba haber asistido al teatro alguna vez, de los cuales, únicamente el 8% había presenciado una puesta en escena en los últimos doce meses. El problema no acaba en el escaso público, sino que las razones más comunes para no asistir al teatro, después de la falta de tiempo y dinero, son: no conocer dónde se presentan, están muy lejos, en estos momentos no les interesa, no salen de casa o no los llevan al teatro (CONACULTA 2010, 55-65).
2. Por otra parte, el modo por el que los programas de Artes (Teatro) del *Acuerdo 592* pretenden acercar al estudiante de secundaria a esta disciplina artística es mediante la lectura y la investigación histórica. Tras revisar la *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales 2010*, llama la atención que sólo el 27% de los entrevistados había leído al menos un libro completo en los últimos 12 meses, entre los motivos más destacados para no leer están la falta de tiempo y dinero, así como el desagrado por la lectura (CONACULTA 2010, 89-107).

Tras la mención de estos obstáculos podría afirmarse que Artes (Teatro) en el plan de estudios del cuarto periodo escolar contribuirá poco al proceso de humanización del estudiante, pues éste no se encuentra habituado a la lectura ni al teatro, como consecuencia, la reflexión a partir de ellos podría dificultarse. De este planteamiento se desprenden los siguientes objetivos:

- Articular la historia de la Orientación en la educación secundaria mexicana con su respectivo contexto político educativo, desde sus inicios hasta lo que se conoce como Tutoría en el plan de estudios 2011 de educación básica.
- Esclarecer cuáles han sido las líneas de acción para ampliar la libertad responsable del estudiante, mismas que se describieron en los programas de Orientación de secundaria a lo largo de su evolución histórica.
- Fortalecer el aspecto formativo de la asignatura Artes (Teatro) en secundaria mediante la reflexión de algunas propuestas de profesionales y estudiantes de la disciplina artística Teatro, con la intención de ampliar la libertad responsable y el desarrollo de la autonomía, es decir: la humanización.

Para elaborar esta tesina, se utilizó parte de la metodología adoptada por la investigación teatral en el campo histórico donde se consultan fuentes poco convencionales para la Pedagogía, pero que brindan información sumamente valiosa para la reconstrucción de “hechos que son imposibles de documentar fehacientemente” (Ortiz 1999, 70); además, se retoma el estilo de citados de la Universidad de Chicago para las artes y las humanidades porque el estilo de la Academia Americana de Psicología (APA) y el de la Academia de la Lengua Moderna (MLA) no tienen previsto el uso de puestas en escena, discografías y filmografías en la enumeración de las fuentes de información.

Esta tesina en ningún momento pretende innovar la práctica de la tutoría en las secundarias mexicanas pues, se sabe que ahora las ideas son reciclajes enriquecidos con mezclas, vocabularios y enfoques novedosos de propuestas anteriores. La categoría de nuevo depende del contexto donde se enuncie, así lo entiende Arminda Vázquez:

La novedad y el valor son relativos, ya que lo que es novedoso para una persona puede que no lo sea para otra, y al igual sucede con el valor. El contexto es el que define el valor de un producto. La creatividad sin contexto humano y cultural es una creatividad vacía. Lo creativo tiene siempre una connotación social, en última instancia el juicio de lo que es o no es creativo es determinado por otras personas (2009, 50).

Vázquez se apoyó en Edgar Morin (1999) cuando éste intentó persuadir a las naciones de que eviten la atomización de los conocimientos, la dogmatización, la fragmentación de los elementos y la negación de los saberes opuestos entre sí en

aparición, pues entorpece que el individuo, junto con su sociedad, se beneficien de la aplicación de tales conocimientos; dicho en términos de la Nueva Gestión Pública (NGP)⁵, impide la eficiencia, eficacia, economía, descentralización, delegación de funciones, planeación, profesionalización, desarrollo sustentable, pertinencia, factibilidad, impacto, equidad, participación social, justicia, autonomía, libertad, responsabilidad, red, diversidad, rendición de cuentas y otras tantas palabras que siguen agregándose a los discursos.

Para la elaboración de los dos primeros capítulos, se tomó como base la historia de la Orientación de René Merluy (2000), pues se consideró muy completa, por lo que sirvió como esqueleto para estructurar una evolución detallada de la Orientación en México.

El primer y segundo capítulo, trata de una semblanza histórica de la Orientación de la escuela secundaria mexicana enmarcada en la política educativa nacional y parte de la internacional, pues marcaron el rumbo de la Orientación en México, como consecuencia, los objetivos relacionados con el desarrollo de la libertad responsable plasmados en los programas de educación secundaria. Asimismo, se señala la relación que tiene el mercado mundial con las reformas educativas, pues resulta interesante el modo en que algunos tratados internacionales relacionados con el comercio, parecieron exigir cambios en la administración pública, por ende, en la educación.

Fue necesario ligar esta historia con los antecedentes del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) porque éste se creó, inicialmente, para la atención a jóvenes entre 15 y 25 años de edad, además, se debe recordar que el rango de edades para cursar la educación secundaria en el sistema escolarizado de las escuelas regulares, no estuvo reglamentado sino hasta la Ley General de Educación de 1993, por lo que, anteriormente, podíamos encontrar jóvenes estudiantes de secundaria de 18 o 20 años de edad. Además, tras la reestructuración del IMJ en 1999, los programas se dirigieron a la población entre 12 y 29 años de edad; es decir, también incluye a los

⁵ Generaciones de reformas político-estructurales que vienen del exterior y se basan en valores como la economía, eficacia y eficiencia en todos los rubros de la vida nacional (Del Castillo & Azuma 2009).

jóvenes en edad de cursar la educación secundaria en una escuela regular, adolescentes entre 12 y 15 años cumplidos al 1° de diciembre del año en que inicie el ciclo escolar.

En el tercer capítulo se describen las generalidades del campo formativo para el desarrollo personal y la convivencia, se mencionan las asignaturas que la componen y se esclarece la necesidad de fortalecer las acciones para ampliar la libertad y autonomía de los estudiantes. A partir de este capítulo, la investigación comienza a perfilarse en por qué Artes (Teatro) contribuye poco a la formación humana a causa del modo en que actualmente está planteada en el plan de estudios de secundaria 2011.

Para el cuarto capítulo, se desarrolla una propuesta que, al retomar algunas categorías teóricas de la disciplina artística Teatro, se consideró transdisciplinaria; mas es evidente que hacen falta las visiones de otros profesionales para que juntos, trabajen en pro de la humanización del estudiante de secundaria. Esta necesidad se ligó a la descripción de las generalidades de los temas transversales de FCyE que deben retomarse en todas las asignaturas que componen el Campo formativo para el desarrollo personal y la convivencia. Por último, se reflexiona sobre el potencial humanizador que tienen algunos elementos de la disciplina Teatro para enriquecer el abordaje de los temas transversales.

Después de las conclusiones, se ofrecen dos anexos: 1. describe las generalidades de la política educativa desde el sexenio de Manuel Ávila Camacho, hasta el penúltimo año de Felipe Calderón Hinojosa; 2. el cuestionario de intereses de Luis Herrera y Montes. Posteriormente, se incluyen dos glosarios: 1. términos que pueden prestarse a confusión y que son utilizados a lo largo del trabajo; 2. el significado de siglas y acrónimos para facilitar la lectura del trabajo. Finalmente, se agrega una cronología de los dos primeros capítulos para visualizar la relación entre las dimensiones de la historia de la Orientación nacional, internacional, políticas públicas y acuerdos internacionales que influyen en la educación, historia de la Unión Europea.

CAPÍTULO I

SEMBLANZA HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA. IMPLEMENTACIÓN Y RETIRO DEL MAPA CURRICULAR

1.1 ORIGEN

1.1.1 ANTECEDENTES EN MÉXICO E INTRODUCCIÓN AL MAPA CURRICULAR

Varios autores señalan que “el origen de la Orientación en México se encuentra desde 1923 cuando se fundó el departamento de psicopedagogía e higiene escolar”¹ (Merluy 2000, 27; González & González 2008, 40) que, entre otras funciones, valoraba las aptitudes físicas e intelectuales de los estudiantes para orientarlos sobre el oficio o profesión que mejor les conviniera; sin embargo, las entrevistas que se hicieron a personas que vivieron en ese momento muestran que existía un gran rezago educativo, además, no había médico² en la escuela para llevar a cabo esas labores (González & González 2008, 41).

Otro antecedente interesante es cuando en 1942 se crea “la Oficina de Atención a la Juventud (OAJ) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya finalidad era mantener un vínculo político entre los representantes de la juventud de las diferentes universidades y el estado” (Romero 2000, 77); probablemente la estrategia se debió a que para Manuel Ávila Camacho³, era necesario reunificar a los mexicanos y un punto muy sensible de la sociedad han sido siempre los jóvenes. Diez años después, el presidente Miguel Alemán⁴ con el decreto del 25 de febrero de 1950 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), lo convirtió en el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (INJM) agregando los objetivos de brindar capacitación cultural, misma que consistía en “alfabetización e impartición de cursos; capacitación ciudadana, que intentaba preparar al individuo para una integración

¹ Mismo que en 1936 se nombra Instituto Nacional de Pedagogía; en 1971, Instituto de Investigaciones Educativas, finalmente, en 1978, desaparece y se crea la Universidad Pedagógica Nacional (Merluy 2000, 28).

² Era necesario el apoyo de un médico para las cuestiones relacionadas con la salud física y mental de la comunidad escolar; por ejemplo: “conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano; explorar el estado de salud de maestros y alumnos; diagnosticar a los niños anormales, y estudiar estadísticamente las actividades educacionales de todo el país” (González & González 2008, 40).

³ Ver anexo 1.

⁴ Ver anexo 1.

plena a la sociedad a través de la formación ética; capacitación física donde se fomentaba y promovía el deporte, y [la que más compete al tema de esta investigación], la capacitación para el trabajo, ahí se brindaba orientación vocacional y se canalizaba tanto a centros de capacitación como a fábricas, comercios y empresas agrícolas” (77); esto quizá obedeció a que a finales del sexenio anterior, Jaime Torres Bodet, secretario de educación de Manuel Ávila Camacho⁵, había hecho una consulta que arrojó, entre otros datos, la necesidad de explorar la vocación de los adolescentes con apoyo de asignaturas optativas, lo más cercano en ese momento fue la creación del INJM.

Dos años después de la creación del INJM, en medio de un ambiente tenso debido a la crisis económica y problemas magisteriales⁶, la Orientación ingresó al mapa curricular de la escuela secundaria cuando en 1952 fue aceptada la propuesta de Luis Herrera y Montes de implementar el Servicio de Orientación educativa y vocacional como una asignatura que formara parte del currículo en las escuelas secundarias (Merluy 2000, 31; López 2005, 5; Hernández 2007, 14; González & González 2008, 43); inició en dos secundarias generales del DF (González & González 2008, 43), se probó en cuatro más (Hernández 2007, 14)⁷; al notar las ventajas del servicio, en 1954 se crea la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional del Departamento Técnico de la Dirección General de la Escuela Secundaria con el fin de extender el servicio a todas las secundarias (44), dicha oficina la dirigió Herrera y Montes hasta 1966, continuó dirigiéndola Sara Margarita Zendejas. Sin embargo, pese a las posteriores reformas que tocaron ese tema, en México existieron y existen secundarias sin orientador⁸.

Para que Herrera y Montes llegara a esa propuesta, independientemente de la “Segunda conferencia de segunda enseñanza” que se organizó con motivo del XXV

⁵ Ver anexo 1.

⁶ Ver anexo 1.

⁷ Se considera a ambas fuentes confiables porque cuentan con ISSN, pero una afirma que se probó en dos secundarias generales mientras la otra, que en seis. Para hacer la reforma del 2006 se probó en dos; por lo tanto, pienso que inicialmente debió ser en dos y en 1953, cuando se comenzó a diseñar y verificar el material para la labor orientadora, se hizo en seis escuelas.

⁸ Se afirma porque en el material para la capacitación de docentes-tutores para secundaria, sugieren que en caso de no haber orientador, el director o un consejo de tutores, serán los que adopten las funciones que le corresponden a aquél (DGDC-SEB-SEP 2006, 29).

aniversario de la fundación de la escuela secundaria⁹, obtuvo en 1943 el grado de maestro “en psicología con especialización en orientación en la Universidad de Columbia, Nueva York” (Solana, citado por Aragón & Silva 2002, 119). Evidentemente, Herrera y Montes no fue el único con esa formación pues, según los nombres que mencionan Guillermo Hernández (2007) y Porfirio Rivera (1995), fue un equipo de profesionales quien promovió, llevó a cabo y continuó el proyecto de Luis Herrera.

1.1.2 INFLUENCIAS DEL EXTRANJERO EN LUIS HERRERA Y MONTES

1.1.2.1 ANTES DE SU ESPECIALIZACIÓN

Para comprender mejor cuáles fueron las influencias que recibió Herrera y Montes, a continuación se describirán los avances en Orientación del país donde se especializó.

Para 1943, Estados Unidos de América (EUA) tenía un camino más avanzado que México en el tema de la Orientación ya que, de acuerdo a la historia que describe Rafael Bisquerra (1996), tras la “III Conferencia Nacional sobre Orientación vocacional” se crea en 1914 *National Vocational Guidance Association* (NVGA), hoy *National Career Development Association* (NCDA); posteriormente, en 1915 *School Committee Boston* adoptó la primera especialización en Orientación dirigida a especialistas en educación con experiencia docente, misma que se basaba en las ideas de Frank Parsons sobre el logro del equilibrio razonado entre rasgos personales y factores del mundo laboral. Poco antes de ese año, en Michigan, Jesse B. Davis, quien estimuló que la Orientación educativa perteneciera al currículo escolar, estableció un sistema centralizado de Orientación en la ciudad de Grand Rapids bajo un enfoque en el cual, el alumno se autocomprendiera al mismo tiempo que asumiera su responsabilidad social. Simultáneamente en la Universidad de Columbia, Truman L. Kelly con su tesis doctoral *Educational Guidance*, define a la Orientación como “una actividad educativa de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución

⁹ Creada el 29 de agosto de 1925 por el decreto de Plutarco Elías Calles.

de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela” (26) y debía integrarse al currículo. Con esos enfoques se desarrolló hasta 1925, cuando W. M. Proctor señala que la Orientación necesita facilitar a los alumnos el ajuste personal a través del apoyo en la selección de materias, centros educativos y actividades extraescolares; además, bajo la influencia del movimiento de higiene mental, comienza a inclinarse hacia la psicometría, el diagnóstico, el interés por el fracaso escolar y la atención individualizada que, con el paso del tiempo, dan pie a la introducción del modelo clínico. En 1931 Proctor, Benfield y Wrenn introducen el concepto de *counseling* “como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales —intereses, aptitudes, expectativas—” (30), mismo que tenía como objetivo el apoyo en la planificación de actividades acordes a los fines educativos y profesionales que, el sujeto, de manera informada, se había fijado como metas; tales actividades debían buscar no sólo el beneficio del individuo, sino también el de la sociedad. A partir de ese momento, los profesores comienzan a distanciarse de la Orientación por dirigirse hacia la psicoterapia y al psicodiagnóstico más que a los aspectos vocacionales. Otros estudios aparentemente aislados, pero que más tarde se utilizaron al servicio de la Orientación son los de Jacob Levy Moreno, fundador de la sociometría, él comienza a escribir sobre “terapia de grupo” con lo que en 1954 desarrolla “el psicodrama”; además, en 1935 con la fundación de *Alcoholics Anonymous*, se demostró la efectiva ayuda mutua entre personas con las mismas problemáticas. En los primeros dos años de la década de los cuarenta, E. G. Williamson aplica baterías de test para diagnosticar los rasgos e indica la necesidad de intervenir en el contexto del sujeto; mientras que Carl R. Rogers, concibiendo a “la persona como un todo, que siendo libre, camina hacia su autorrealización con responsabilidad” (Rogers, citado por Bisquerra 1996, 31), publica *Counseling and Psicoterapy* en donde se señala la aceptación incondicional del otro, la comprensión empática y el respeto profundo a la dignidad del individuo como la clave para promover el compromiso del sujeto con su realización; a la par, John M. Brewer publica *History of vocational guidance* en donde señala que “el orientador debe ser una persona <<empática>>, [donde] la Orientación se considera como un proceso [que abarca] la familia, la

vocación, el trabajo y el ocio” (Bisquerra 1996, 32). Ruth Strang, interesada en desarrollar las potencialidades de sus alumnos, hizo investigaciones sobre “la educación para la salud, la psicología evolutiva, la educación de superdotados y principalmente la lectura, en ésta última, reconoce la relación entre las deficiencias de lectura y los problemas de orientación” (36); es interesante este dato debido a que impartió cursos, entre otras universidades, en la de Columbia. Por los tiempos que Bisquerra maneja, probablemente se enseñaban todas las posturas mencionadas en este párrafo cuando Luis Herrera hizo su especialidad en la Universidad de Columbia, Nueva York.

En ese momento México también ofrecía cursos de especialización en la Normal, pero Octavio Véjar Vázquez estaba cesando del cargo a muchos profesores por las disputas entre los distintos grupos magisteriales que intentaban imponer su visión respecto a la política educativa que debía asumirse en el país: la socialista o la liberal¹⁰; bajo ese ambiente, además del deseo de encontrarse con nuevos horizontes, fue mejor para Luis Herrera estudiar en el extranjero.

Después de la renuncia de Véjar, Jaime Torres Bodet¹¹, quien lo sustituyó, señaló a través de la comisión revisora de los planes educativos y textos escolares, la imperiosa necesidad de que “se exploraran las vocaciones de los adolescentes con apoyo de materias optativas” (Solana 1982a, 321); no es difícil llevar a la imaginación que Luis Herrera pudo haber participado en la comisión o por lo menos estar sumamente enterado, pues posiblemente ya estaba en México para 1944 cuando aquélla fue instalada.

1.1.2.2 DESPUÉS DE SU ESPECIALIZACIÓN

1.1.2.2.1 Carl Rogers y el equipo de Eli Ginzberg

La Orientación siguió evolucionando en EUA. No dudo que Herrera y Montes continuara actualizándose con publicaciones como “*Client-centred therapy* en 1951 de Carl Rogers” (Bisquerra 1996, 31), donde hasta recomienda frases, actitudes y ambientes que promueven rapport, transferencia y autorreflexión; *Occupational*

¹⁰ Ver anexo 1.

¹¹ Ver anexo 1.

choice: An approach to a general theory en 1951 de un equipo de profesores de la Universidad de Columbia coordinados por E. Ginzberg, donde se habla de la existencia de un proceso de desarrollo profesional en el individuo, digno de tomarse en cuenta por el orientador para la vida laboral futura del orientado.

Samuel H. Osipow (2008, 90-110)¹² describe detalladamente la propuesta del equipo de Ginzberg, donde destacan 3 periodos esenciales en el desarrollo vocacional:

1. Fantasía, termina entre los 10 y 12 años; se caracteriza por que el sujeto ignora la realidad, sus habilidades, las perspectivas del tiempo y sus elecciones suelen ser arbitrarias o por juego.

2. Tentativo, finaliza entre los 17 y 18 años; se subdivide en 4 etapas donde el sujeto: a) se centra en sus intereses, ahora, sus elecciones suelen ser por gusto; b) se percata de sus capacidades, pero se deja influenciar, sus elecciones son por encontrar facilidad en tal o cual actividad; c) reconoce los valores propios y los de la sociedad a la que pertenece, por lo que sus elecciones están relacionadas con las aspiraciones a ciertos estilos de vida o al bien común, d) integra las tres etapas anteriores y pasa al siguiente periodo, ahora se responsabiliza más de sus decisiones.

3. Realista, concluye entre los 19 y 21 años, consta de 3 etapas, mismas en las que el sujeto: a) explora, evalúa e intenta optar por algún empleo o institución educativa, sus elecciones son realistas; b) aprende de sus éxitos y fracasos hasta que se define por algún patrón vocacional, sea normal o desviado, c) escoge una posición o una especialidad profesional, puede orientarse hacia lo laboral o al placer.

De acuerdo con la descripción de Osipow (2008), independientemente del periodo y etapa que el sujeto atraviese, hay variables que influyen en las elecciones: las habilidades para conocer el medio, desarrollar una perspectiva adecuada del tiempo, lidiar con las presiones ambientales; la cantidad y calidad de la educación recibida, pues facilitará o limitará la flexibilidad de las elecciones; los factores emocionales como la capacidad para aplazar gratificaciones, estabilidad personal para reaccionar

¹² Ver anexo 2.

ante el ambiente, así como la identificación de los valores que el sujeto hace de él mismo buscando la concordancia con los de alguna carrera, la habilidad para aceptar y poner en práctica los compromisos vocacionales.

Fue necesario reparar en la idea del equipo de Ginzberg, pues independientemente de que fueron profesores de la Universidad donde Herrera y Montes estudió su especialidad, Donald Super estructuró su teoría con algunas propuestas de diversos autores, con la firme intención de complementar los trabajos del equipo de Ginzberg, ya que los consideraba inacabados.

1.1.2.2 Donald Super

Tras múltiples publicaciones en diferentes universidades, incluso en la de Columbia, en 1951 Donald Super redefine a la Orientación como:

[...] el proceso de ayudar a la persona a desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y llevarlo a cabo, con satisfacción para sí mismo y para la sociedad (Super, citado por Bisquerra 1996, 40).

Igualmente, retoma los periodos del desarrollo que Charlotte Buehler clasificó en 1933; los complementa con el proceso de maduración vocacional y las tareas que la facilitan; introduce variables que influyen en la elección vocacional; señala los elementos que componen el concepto de *sí mismo* para publicar *Psychology of careers* en 1957 en Nueva York. La propuesta es detallada por Osipow (2008, 153-172) y vale la pena revisarla a continuación:

a) La principal tarea del desarrollo entre los 14 y 18 años es la **crystalización**, donde se debe ir desarrollando el autoconcepto ocupacional, con base en ello, tomar decisiones educativas. Los comportamientos y actitudes que facilitan la madurez vocacional son la conciencia de la necesidad de cristalización, del autoconocimiento, de las características de la ocupación, la planeación prudente de una ocupación, conocer los obstáculos que pueden dificultar el alcance de los objetivos, establecimiento de relaciones interpersonales tanto presentes como futuras, así como el entender los vínculos entre todo lo anterior.

b) Entre los 18 y 21 años la tarea consiste en la **especificación**; es decir, pasar del campo general al específico a través de la implementación de la decisión. Los comportamientos y actitudes también contemplan la conciencia de la necesidad de la especificación, de los obstáculos que pueden dificultar el alcance de los objetivos, las relaciones interpersonales tanto presentes como futuras pero, especialmente, tener confianza en la preferencia especificada.

c) De los 21 a los 25 años la tarea se centra en la **implementación**; una vez terminados los estudios, se inicia el trabajo. Los comportamientos y actitudes nuevamente señalan la conciencia de la necesidad de implementar los planes con la obtención de un empleo.

d) La tarea del desarrollo dentro de los 25 y 35 años es la **estabilización**, consiste en introducirse en un campo del abanico de oportunidades laborales ofrecidas, para comprobar el acierto en la decisión; por lo regular suele haber cambios en la posición, mas no en la vocación. Los comportamientos y actitudes, de igual forma, contemplan la conciencia de la necesidad de estabilizarse, así como la obtención de un empleo estable o aceptación de la inestabilidad.

e) Entre los 30 y 40 años, la tarea va de la **consolidación al avance**, donde una vez establecido, se goza de la comodidad que otorga la posición y ventajas de la carrera. Los comportamientos y actitudes nuevamente contemplan la conciencia de la necesidad de consolidarse para avanzar a través de informarse, planear y ejecutar.

Las variables que influyen en las decisiones y el concepto de sí mismo son: La herencia; la maduración emocional, misma que está estrechamente relacionada con la estimulación cultural, el grado en que se es capaz de responder a ésta, aspiraciones altas¹³, habilidad para lograr éxito en diversas actividades, aceptación de la responsabilidad de planear, tolerancia a la frustración y el acercamiento que se

¹³ Según Deimos Aguilar (2009) una de las características de la buena autoestima es saberse valioso y se manifiesta buscando lo mejor para sí mismo (121), esa percepción se refuerza cada que el sujeto tiene experiencias de placer, satisfacción y orgullo a través de haber alcanzado una o varias metas con su propio esfuerzo, claro, sin haber incurrido en faltas pues ocasionaría el efecto contrario (49-52). Nadie puede escapar de su propia conciencia a menos que presente alguna insuficiencia o disfunción orgánica, así como cuadros clínicos (130).

haya tenido con el mundo laboral; los intereses; las habilidades; las características personales tanto físicas como psicológicas; los aspectos ambientales, sean sociales o situacionales, por último la madurez vocacional, ésta se evidencia por la congruencia mostrada entre el comportamiento vocacional del sujeto y la conducta que se espera de él de acuerdo con su edad cronológica.

Según la conjugación tanto de variables como del concepto de sí mismo, Super señala la existencia de dos pronósticos elementales: uno donde a más discrepancia haya entre las múltiples variables y el autoconcepto, menor satisfacción vocacional; otro en el que a mayor correspondencia, mayor satisfacción. Del mismo modo describe cuatro patrones de carrera: estable, convencional, inestable y ensayo múltiple.

Con estas ideas, Super concluye que la labor del orientador consiste en promover la madurez vocacional de los estudiantes; esforzarse por ayudar a los padres a comprender su papel de apoyo y estímulo para desarrollar la independencia de los adolescentes durante el proceso exploratorio; hacer consciente a la sociedad del influjo que tiene sobre los resultados de la exploración a causa de los obstáculos y oportunidades que ésta presenta; la necesidad de que el currículo escolar promueva la conciencia de que el nivel de aspiraciones debe ser acorde a la cantidad de educación requerida; por último, que la Orientación no se limita a la adolescencia, ya que en cada etapa de la vida hay un comportamiento vocacional innegable.

Con esas concepciones circulando, Herrera y Montes publica *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza* en el año de 1957¹⁴, donde concentra los principios, métodos y técnicas bajo los que dirige la oficina de orientación; al final incluye el programa de actividades de Orientación educativa y vocacional para el ciclo 1956-57 que se aplicó en el DF¹⁵.

¹⁴ Las fuentes mexicanas consultadas que mencionan el texto de Herrera, dicen que publicó en 1960; sin embargo, hay una publicación de 1957 que físicamente se encuentra en la biblioteca Central de la UNAM, la fecha se puede consultar en la base de datos de la biblioteca e incluso en el fichero físico.

¹⁵ Ver Herrera 1957, 89-91.

1.1.3 CRÍTICA Y DEFENSA A LA PROPUESTA DEL EQUIPO DE LUIS HERRERA Y MONTES

A este respecto, René Merluy (2000) hizo una crítica a la propuesta de Herrera y Montes que se considera muy severa:

[...] tiene la desventaja de ser demasiado ambiciosa; lo que trae para el orientador un enorme abanico de funciones y lo desvirtúa en la imagen de un todólogo. // [Por si fuera poco] Esta concepción de orientación no es totalmente propia, pues fue desarrollado por Super y otros investigadores desde 1950 en los EUA (33).

Después de leer el libro de Herrera y Montes, es necesario esclarecer algunos puntos entre los que se destaca la participación de toda la planta docente, lo que imposibilita ver al orientador como un “todólogo”, incluso, la propuesta de Luis Herrera y Montes a través de sus principios, métodos y técnicas se asemeja a Orientación y tutoría implementada en el 2006, hoy, Tutoría.

El libro comienza con una definición de Orientación educativa y vocacional, claramente evidencia que la retoma, pues comienza con impersonal, la interioriza y la enriquece así:

Se ha definido a la Orientación Educativa y Vocacional, como aquella fase del proceso educativo que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo. [...] es la ayuda experta que se les proporciona, siempre que encuentran obstáculos en su desenvolvimiento y autorrealización. [...] no es un servicio externo o yuxtapuesto a la educación. Es parte integrante de ella misma, puesto que persigue sus mismas finalidades y coordina sus funciones con las inherentes a los demás aspectos del proceso educativo. Lo distintivo y característico de la Orientación Educativa y Vocacional está en el énfasis que pone en la atención de las necesidades del individuo y en el uso de las técnicas especializadas (Herrera 1957, 7).

Herrera y Montes concebía a la Orientación como *guidance*¹⁶ y si se lee todo el primer capítulo, podemos observar la manera coherente de articular las mejores ideas que circulaban en ese momento, para enumerar los 8 principios de la Orientación:

1) proceso integral —aborda al sujeto en su totalidad e interacción con su medio ambiente—;

¹⁶ Ver glosario de términos.

- 2) proceso continuo —considera que abarca un largo periodo de vida, pues el sujeto siempre se enfrenta a experiencias y actividades que pueden causar problemas de elección, ajuste personal o adaptación—;
- 3) función social —como finalidad se busca el bienestar y progreso social a partir del individual—;
- 4) eminentemente educativa —aprovecha los medios escolares y apoyo de todo el personal docente para brindar experiencias y habilidades que impulsen las capacidades, así como los potenciales de los individuos—;
- 5) constantemente adaptado —se ajusta a las necesidades de cada individuo—;
- 6) científica —tiene un método que se basa en disciplinas como la psicología, pedagogía, sociología y afines, no acepta instrumentos de dudosa validez—;
- 7) profundamente humana —promueve la autoconfianza pues se parte de la idea de que el individuo es capaz de resolver sus dificultades una vez que se le ha estimulado correctamente—;
- 8) sistemática —su proceder se basa en un diagnóstico tanto de la institución como del sujeto; planifica, y evalúa constantemente su eficiencia—.

Siguiendo el principio de sistematicidad, el autor hizo un diagnóstico de las secundarias y concluye que las deficiencias más comunes fueron: grupos numerosos; enseñanza verbalista; sólo 10 o 12 profesores que únicamente se interesaban por impartir su materia, dejando de lado el desenvolvimiento y los problemas de sus alumnos; maestros que, aunque dominaban su materia, no intentaban comprender a sus pupilos; la disciplina en la escuela se basaba en procedimientos represivos como castigos, suspensiones, expulsiones, reprobaciones y amenazas; además, faltaban test estandarizados en México. Frente a esta situación, sugirió que la introducción de la Orientación sanaría o mitigaría las consecuencias de esta problemática, pues tendería a renovar las actitudes de los profesores y sentaría las bases para una reforma profunda en los métodos de enseñanza; del mismo modo, afirmó que un buen orientador debía ser un profesional de la psicología, pedagogía, sociología o carrera afín y que además, dominara conocimientos como psicología del adolescente, psicología individual, psicología de la personalidad, estadística, psicotécnica e higiene mental. Estas habilidades fueron

fundamentales, ya que el proceso de Orientación en la secundaria consistió en la aplicación de diversas técnicas y actividades.

TÉCNICAS Y ACTIVIDADES EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL ¹⁷	
Proceso	Métodos y técnicas
Conocimiento del sujeto (características físicas, psicológicas, escolares y ambientales).	<ul style="list-style-type: none"> - Observación (preferentemente con guía). - Cuestionarios (habilidades, dificultades, intereses, vocacionales, sociogramas. Preferentemente estandarizados). - Documentos personales (diario, cartas y composiciones). - Pruebas psicométricas (inteligencia, lectura, vocabulario, razonamiento analítico e intereses vocacionales). - Entrevista - Discusión de casos (con base en las observaciones de todos proponer soluciones). - Registro de datos mediante ficha individual y expediente (datos generales, médicos, económicos, resultados de las otras técnicas, dificultades y desajustes personales, actividades extraescolares, propósitos, planes vocacionales, actividad laboral).
Encauzamiento individual (el orientador planifica una serie de actividades, para facilitar que el individuo se conozca bien e identifique las influencias tanto externas como internas que lo motivan, para ampliar su libertad de elección).	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista (contacto breve, duración amplia y serie de entrevistas) - Registro de datos mediante ficha individual y expediente (cambios en el proceso). - Discusión de casos.
Encauzamiento grupal (complementa y facilita el objetivo del encauzamiento individual).	<ul style="list-style-type: none"> - Conferencias (con temas vocacionales, cívicos, morales y de higiene). - Pláticas (exposición de no más de 10 min, más una sesión de preguntas y respuestas, máximo de 1hrs). - Películas educativas. - Cursos sistemáticos sobre Orientación educativa y vocacional (métodos de estudio, higiene mental, relaciones humanas). - Abordar temas de Orientación educativa y vocacional en todas las asignaturas (los oficios y profesiones relacionados con la asignatura, campo laboral de aquéllos, temas de Orientación relacionados con la asignatura, por ejemplo, higiene en biología). - Organización de grupos con fines de Orientación educativa y vocacional (reunir alumnos con problemas semejantes para que, guiados por el orientador, busquen una solución; evitar tratar problemas muy íntimos). - Clubes y equipos (reunir alumnos con intereses comunes para que desarrollen una actividad de su agrado, bajo la guía de un profesor —fotografía, pintura, mecánica, música, deportes, excursiones, festivales, arreglo personal, etc.—; si algún alumno no se interesa, ayudarlo a organizar uno de su agrado o sugerir una actividad constructiva en su lugar). - Discusiones (desarrolla la tolerancia y apertura a diferentes modos de solución). - Otros procedimientos (terapia de grupo, psicodrama —el afectado participa en la dramatización—, sociodrama —el afectado no está presente en la situación dramatizada—). - Discusión de casos.

Información tomada de Herrera 1957, 17-88.

¹⁷ De acuerdo con el libro, toda la planta docente debe participar en el proceso completo.

A lo largo de la descripción de cada método y técnica, hizo diferentes sugerencias entre las que destacaron las hechas para la entrevista, pues ahí se hicieron evidentes las propuestas de Rogers; consideró indispensable la participación de los padres de familia para el encauzamiento individual; además, la propuesta que se considera más importante en este trabajo, dadas las tendencias hasta ese momento fue: la participación de toda la planta docente en el proceso de Orientación, ya que desde la página 12 lo señaló al enumerar las deficiencias escolares; continuó en la 14 cuando mencionó la necesidad de que todos los maestros participaran; al hablar de lo beneficioso que sería aprovechar “las observaciones que otros maestros realicen bajo sus orientaciones, para reunir un amplio y variado conjunto de datos sobre los sujetos” (23); en el apartado “Discusión de casos o método de conferencia”, habló de todo un procedimiento en el que la participación de los maestros fue fundamental, ya que “en algunas escuelas, aprovechando este método, se han podido elaborar planes de encauzamiento colectivo de los alumnos de cada uno de los grupos, en los que participan todos los maestros de la escuela” (42); al afirmar que “no hay una sola materia de segunda enseñanza que no ofrezca, de una manera natural, oportunidades para el tratamiento de esos temas” (82); cuando abordó la técnica de los clubes y equipos escolares:

[...] cada club estará a cargo de un maestro, quien deberá encauzarlo, pero absteniéndose de imponer su criterio y sus gustos en las decisiones de los alumnos [...] el maestro promotor del club será aquel que revele su genuino entusiasmo por la actividad de que se trate, debiendo poseer actitudes de colaboración y de simpatía suficientes para identificarse con los intereses y gustos de los alumnos, así como para influir favorablemente sobre su conducta (85).

Finalizó con el programa de actividades¹⁸ que, en algunos puntos, mencionó la participación de los docentes, en otros, a pesar de no decirlo abiertamente, tras la lectura del libro, es fácil intuir que ciertas actividades pudieron ser llevadas a cabo con la participación de todos los maestros.

1.1.4 TRASCENDENCIA DE LA PROPUESTA DEL EQUIPO DE LUIS HERRERA Y MONTES

Es sabido que en *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza* se pueden observar claramente algunas de las diferentes posturas estadounidenses

¹⁸ Ver Herrera 1957, 89-91.

detalladas en la historia de la Orientación que Bisquerra (1996) describió en su libro; se ha señalado la coincidencia de que algunos autores clásicos para la Orientación fueron docentes en la Universidad de Columbia y quizá, Luis Herrera llegó a conocerlos en persona; pero, hasta el mismo Bisquerra (1996) señala que la introducción de la intervención grupal en el campo de la Orientación se hizo hasta la década de los setenta (48), mientras que Luis Herrera y Montes lo planteó en 1957 para la secundaria mexicana. Además, los enfoques que retoma no son una simple transposición, es sumamente valioso el esfuerzo que hizo por comprender, adaptar, enriquecer e intentar perpetuar estas acciones en beneficio de la juventud mexicana, sobre todo porque sugirió visiblemente la participación de los profesores en el proceso de Orientación, algo que comenzó con el *guidance*, desapareció con el *counseling* y que, finalmente, se retomó por Orientación y tutoría en el 2006. En todo caso, su propuesta tiene más similitudes con la noruega mediante de su *Ley de Escuela Popular* en 1959; en ella “se aboga por un trabajo en equipo que englobe a los educadores, orientadores, asistentes sociales, psicólogos y profesores de educación especial” (Bisquerra 1996, 115).

Hasta aquí se han detallado las propuestas del equipo de Luis Herrera para la Orientación en secundaria y se han mencionado los intentos por perpetuar su labor, pero, no se ha profundizado en qué consistieron; para ello, es necesario describir sólo algunos de los antecedentes de la Facultad de Psicología; sin embargo, no se abundará en detalles, sólo se retomarán aquéllos donde resuena el nombre de Luis Herrera y Montes.

Se recuerda que la carrera de psicología pasó por varios momentos importantes a lo largo de su evolución. Comenzó en la “Escuela Nacional de Altos Estudios [se mudó] a la Facultad de Filosofía y Letras [donde después de ser sólo un departamento, se creó el] Colegio de Psicología y finalmente [se estableció en] la Facultad de Psicología de la UNAM” (Sánchez 1997, 77). El lapso que interesa rescatar, es cuando en 1929 la Facultad de Filosofía y Letras, tras separarse de la Escuela Normal Superior por el decreto del 1º de febrero emitido por el presidente Emilio Portes Gil,

el Consejo Universitario aprobó el *Reglamento General sobre los grados que otorga la UNAM*, donde se estipuló:

[...] que la Facultad de Filosofía y Letras otorgará los Grados de Maestría y Doctorado en Filosofía y la Escuela Normal Superior, el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Asimismo, se acordó que todos los profesores de la Universidad que contaban con título de Licenciado se convertían automáticamente en Maestros; quien tuviera el grado de Licenciado y cinco años de antigüedad docente, podían aspirar al grado de Doctor si tenían publicaciones, traducían lenguas extranjeras, presentaba una tesis de investigación original y presentaba un examen ante jurado, por último, el Reglamento mandó que los egresados con Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras (muy escasos) se les diera el grado de Maestro (Valderrama 2004, 20).

Independientemente de la cantidad de beneficiados¹⁹ y los cambios que sufrieron las especialidades que se ofrecían en ambas instituciones, según Echeveste & Reidi (2004), cuando en 1945 la Facultad de Filosofía y Letras se organizó en departamentos Académicos, el de psicología impartía una maestría, en la que Herrera y Montes se incorporó en 1947 para impartir la cátedra de Psicometría.

Por otro lado, de acuerdo con M^a de Lourdes Ramírez (2001), desde 1964, Luis Herrera comenzó a dar clases en la maestría en Orientación de la Escuela Normal Superior. Incluso, según Porfirio Rivera (1995), con un grupo de eminentes profesores, organizó el Doctorado en Pedagogía de la Normal Superior, donde impartía el curso de Psicología y Psicotécnica de la educación, cuya continuación era la asignatura Problemas de psicología del aprendizaje. Cualquier aspirante al doctorado que no tuviera una especialidad en el área, debía cursar forzosamente las materias: Filosofía de la educación, Pedagogía comparada y Psicología del aprendizaje, mismas que impartía Herrera y Montes.

Tras revisar los antecedentes históricos de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal, entre los que se halló la fundación del laboratorio de psicopedagogía el 11 de septiembre de 1955 con la finalidad de hacer un laboratorio en el que los alumnos de la Normal aplicaran las teorías pedagógicas, nuevos métodos y técnicas de enseñanza, llama la atención el dato de que Luis Herrera fue uno de los profesores que participaron en la concepción y realización de este proyecto.

¹⁹ Es interesante encontrar el siguiente dato: “Otros interesados en Psicología obtuvieron el Grado de Doctor en Filosofía [...] el argentino Risieri Frondizi presentó, en 1950, la tesis: *El problema del Yo. Examen histórico y esquema para su interpretación*” (Echeveste & Reidi 2004, 23).

Herrera y Montes publicó obras como: *Elementos de psicotécnica* 1954, *Elementos de estadística aplicada a la educación* 1962, *Psicología del aprendizaje y los principios de la enseñanza* 1963, *La orientación educativa y vocacional: preguntas y respuestas* 1976, *Las pruebas pedagógicas y su aplicación en la escuela primaria* 1981, mismos que se pueden encontrar en la Universidad Panamericana, campus México; además, *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza* 1957, que se puede consultar en la Biblioteca Central de la UNAM. También elaboró un cuestionario de intereses y aptitudes²⁰ que, según Ramírez (2001, 72), aún se utilizan en secundarias, bachilleratos, en la DGOSE y en prácticas de psicometría de la Facultad de Psicología de la UNAM; tales cuestionarios, por primera vez, se revisaron por:

Reyes Hernández en 1986, una segunda revisión en 1987 por Ma. Enedina Villegas Hernández, ambas revisiones en la UNAM. Para comprobar su validez se utilizó como criterio externo el Inventario de Preferencias Vocacionales de Kuder [...] lo que indica que este instrumento es preciso, exacto y consistente en su medición (72).

Seguro que participó en más actividades, pero toda la información de este apartado, se hallaba fragmentada en demasiadas fuentes que, en su mayoría, no refieren al origen de sus datos, por esa razón se incluyó de la manera más precisa posible, todas las referencias de lo escrito aquí. Sólo queda cerrar con esta aseveración: Luis Herrera y Montes no fue un simple imitador de las propuestas estadounidenses, merece que su obra sea estudiada con detenimiento y se le dedique más tiempo de investigación para no concluir que su trabajo, no es tan importante porque retoma a otros autores pues, bajo esa óptica, ninguna búsqueda de conocimiento nuevo que se base en previos es digna de revisarse con detalle; la labor de Herrera y Montes es tan valiosa como la de Parsons, Super o Rogers, sólo por el hecho de articular, en su tiempo, algunas de las vanguardias de intervención educativa, psicológica y psiquiátrica de EUA, para crear una para el México de los años cincuenta y que no es tan distinta a lo que hoy se propone en el mundo. El hecho de que Luis Herrera y Montes participara en la formación docente, significó un intento certero para asegurarse de que los cambios necesarios para mejorar a la sociedad a partir de la

²⁰ Ver anexo 4.

expansión de la libertad y el fomento de la responsabilidad social, comenzaran a darse, aunque fuera lentamente.

1.1.5 LA HORA OBLIGATORIA DE ORIENTACIÓN EN EL MAPA CURRICULAR DE SECUNDARIA

Durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortínez²¹ no hubo cambios trascendentales en materia de Orientación, sino hasta que Adolfo López Mateos²² asumió la presidencia y llamó a su gabinete a Jaime Torres Bodet, quien nuevamente fue nombrado secretario de educación pública. Torres Bodet tenía experiencia en el cargo y sabía que un sexenio no alcanzaba para ver los resultados de las reformas educativas; por tal motivo, tras un estudio minucioso sobre las necesidades de la educación básica, formuló el plan de once años, éste no sólo contemplaba el replanteamiento de planes y programas de la educación básica, media básica y normal, sino que venía articulado con una serie de propuestas que, por la temática de este trabajo, únicamente se destaca “la formación para maestros de Orientación educativa y vocacional” (Solana 1982b, 384), así como el enorme impulso que desde sexenios antes se venía dando a la educación técnica. Las reformas se aplicaron en 1960 y es cuando en todas las secundarias se impartió una hora semanal obligatoria de Orientación para tercer grado.

1.1.5 EL SISTEMA NACIONAL DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

La crisis económica que se arrastró desde el último año de gobierno de Miguel Alemán²³, causó mucho desempleo, salarios bajos, el descontento social generalizado y manifestaciones que fueron reprimidas; además, la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación determinó que era necesario que la Orientación se impartiera también fuera de las escuelas, por lo que Agustín Yáñez, el secretario de educación pública de Gustavo Díaz Ordaz²⁴, respondió con la creación del Servicio Nacional de Orientación Vocacional (SNOV) el 28 de agosto de 1966, pues consideraba que el problema de deserción escolar y desempleo eran

²¹ Ver anexo 1.

²² Ver anexo 1.

²³ Ver anexo 1.

²⁴ Ver anexo 1.

problemas sociales nacidos de la falta de información sobre oportunidades educativas, laborales y el desconocimiento de la vocación propia.

1.2 RETIRO

1.2.1 ÚLTIMA ACCIÓN DE DÍAZ ORDAZ EN MATERIA DE ORIENTACIÓN: DESAPARICIÓN DEL SNOV

El SNOV “duró aproximadamente cuatro años” (Merluy 2000, 33), es decir, lo desaparecieron alrededor de agosto de 1970, aún en la gestión de Díaz Ordaz y a pesar de los beneficios que, según Merluy (2000), trajo consigo este servicio. Probablemente su desaparición obedeció a que se daría pie a que el servicio de Orientación dependiera del INJM, que sería renombrado Instituto Mexicano de la Juventud (IMJuve) en el sexenio siguiente. Es importante recordar que el primer antecedente de este instituto se creó con la finalidad de mantener un vínculo político con los representantes estudiantiles y el gobierno²⁵.

1.2.2 LUIS ECHEVERRÍA Y LA DESAPARICIÓN DE LA HORA OBLIGATORIA DE ORIENTACIÓN EN SECUNDARIA

A principios de la gestión de Echeverría terminó la época de oro de la posguerra por lo que comenzó a decaer el crecimiento de la economía mundial (Aboites 2010, 286), algunos países de Latinoamérica sintieron venir la crisis por lo que en 1972, bajo recomendación de la Asamblea General de las Naciones Unidas, México, Perú y Venezuela constituyeron el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) “[...] una entidad regional que tuviera como eje de su actividad la modernización de las administraciones públicas, un factor estratégico en el proceso de desarrollo económico y social” (Del Castillo & Azuma 2009, 45). Después de la recesión mundial de 1973, la inflación en México aumentó hasta el 20%. De acuerdo con Luis Aboites (2010), Echeverría no dejó de aumentar el desequilibrio en la balanza comercial y la deuda pública con tantas obras modernizadoras, ello detonó la devaluación sostenida del peso desde 1976, en ese año se tuvo que recurrir a

²⁵ Ver apartado 1.1.1.

pedir un préstamo al Fondo Monetario Internacional (FMI), quien pidió el recorte al gasto público.

Echeverría nombró como secretario de educación pública a Víctor Bravo Ahuja, quien le apoyó a llevar a cabo la modernización en el rubro educativo. A continuación se describirán las propuestas y acciones emprendidas.

El servicio de Orientación educativa y vocacional de las secundarias permaneció sin grandes cambios hasta que Echeverría tuvo en mente modernizar la educación pues consideraba que era fundamental superar el

[...] colonaje científico y técnico para lograr una cabal independencia económica; educación por tanto, para la independencia y para el desarrollo; configuración de una cultura, que sin desvincularse del humanismo y de la ciencias universales “subraye los rasgos” de la identidad y necesidades nacionales (Echeverría citado por, Castrejón 1986, 112).

Según Castrejón (1986), Bravo Ahuja, formó un consejo técnico de educación que estudió el estado de la enseñanza, donde se arrojó que era necesario hacer una reforma en el sistema educativo nacional debido a

[...] el crecimiento demográfico, el inicio de un desarrollo económico, el rezago del sector campesino, los desequilibrios regionales y que la población joven del país fuera más numerosa y que generara una demanda cada vez mayor de los servicios educativos (114).

Por tal motivo, la reforma educativa se conformó en ocho puntos que fueron el eje de las acciones en todos los niveles educativos:

1. Expansión del sistema educativo en atención a la presión demográfica.
2. Atención a los grupos marginales en respuesta a los desequilibrios y al rezago del campo.
3. Permeabilidad del sistema, para que hubiera libre transferencia entre sistemas e instituciones y las entradas y las salidas del sistema no lo hicieran rígido.
4. Actualización de medios [...] se mencionan también nuevos sistemas de aprendizaje y el uso de los medios masivos de comunicación.
5. Métodos adecuados. Al tratar este tema se hace en forma muy general; con un énfasis en la adopción de métodos de enseñanza activa, toca muy ligeramente el proceso de aprendizaje y hace énfasis en el trabajo productivo y socialmente útil. En este punto conserva la herencia de los conceptos de seis años atrás.
6. Educación extraescolar; en esta parte libera un poco del aula y de los métodos tradicionales y ofrece alternativas al adulto, lo que en cierta forma pone a la reforma dentro del marco de la educación permanente.
7. Democratización de la educación [...]
8. Superación del magisterio; en este punto el énfasis fue en los bajos salarios, la alta responsabilidad del magisterio, no se presenta un plan para mejorar al magisterio y es de hecho la parte más tradicional del documento (115).

Con estos puntos y la idea inicial de modernizar al país, queda claro que la demanda que todavía seguía en aumento se intentó cubrir. Al haber más alumnos en las aulas y tratar de enfatizar en los contenidos científicos y humanísticos para eliminar la dependencia tecnológica con el extranjero, fue necesario crear instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (CB) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

En cuanto a la problemática de la juventud, al inicio su gobierno, Echeverría cambió el logotipo del INJM para renombrarlo Instituto Mexicano de la Juventud (IMJuve), donde se creó el “Instituto de Estudios de los Problemas de México (IESPROME), éste tuvo como objetivo concientizar a los jóvenes sobre las condiciones socioeconómicas del país a través de la impartición de cursos en la materia” (Romero 2000, 78), incluso, esta área se creó con la finalidad de responder “[...] a las demandas de participación de los jóvenes, transformando la imagen de centro de capacitación gubernamental, a la de una institución abocada a la apertura de espacios de expresión y discusión política de los jóvenes” (78).

Por otra parte, en la educación media básica, a partir de los acuerdos de Chetumal, se cambia el plan general de estudios que “ofrecía dos estructuras programáticas para su desarrollo: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias” (Merluy 2000, 34); dicho plan entra en vigor en el ciclo escolar 1975-76, mismo en el que se suprime la obligatoria hora semanal de Orientación para tercer grado de secundaria; ahora el orientador estaría orillado a aprovechar las inasistencias de otros profesores, la voluntad de algunos estudiantes y a atender a los casos “problema” que le fueran asignados. Eso únicamente sucedió en las secundarias diurnas del DF porque Margarita Zendejas propuso que en las secundarias técnicas se ofreciera “orientación como asignatura, con su respectivo programa, una vez a la semana en los tres grados” (64).

1.2.3 EFECTOS

La mayoría de las acciones en materia de educación fueron consecuencia de las demandas que se crearon en gobiernos anteriores y el proceso de descentralización del país que, según Latapí (2004), comenzó desde la década de los setenta.

La reforma no sólo modificó la forma de trabajo en la Orientación, sino que el hecho de agrupar las asignaturas de una misma área en una sola materia —Ciencias Naturales y Ciencias Sociales—, acarreó el debilitamiento de los saberes y las minucias de las asignaturas incluidas en cada agrupación:

[...] ello debido a que ni la propia Normal tenía programas de preparación académica para que los profesores se especializaran en las áreas. (Por ejemplo en las escuelas Secundarias se contrataba a un biólogo para que impartiera el área de Ciencias Naturales, con la carencia de conocimientos en Química y Física; lo que implicaba una prioridad hacia la Biología con descuidos hacia la Química y la Física y esto mismo ocurría en el área de Ciencias Sociales) (Ortega 1994, 93).

Este último hecho indirectamente pudo haber generado el desconocimiento de los auténticos derechos y deberes de las personas.

Jaime Castrejón (1986) y Martha Ortega (1994) coinciden cuando aseveran que las reformas educativas de ese sexenio no eran tal, más bien eran económicas, ya que iban encaminadas a capacitar a la futura mano de obra y a la existente²⁶ a fin de mejorar la productividad del país, beneficiando indirectamente, a las clases “acomodadas” o a “servidores públicos”, esto porque los mejores puestos quedaban ocupados más rápido de lo que se podía capacitar a un joven estudiante de bajos recursos o a un trabajador que se había enfrentado a dificultades que le impidieron estudiar en tiempo y forma; además, sólo si se trabajaba para el gobierno, había posibilidades para tomar una actualización sin que afectara los ingresos o la estabilidad en el trabajo.

Estas percepciones son muy ciertas debido a que el debilitamiento de los saberes en la asignatura de Ciencias Sociales, la eliminación la hora obligatoria de Orientación y la desaparición del SNOV, consecuentemente dificultó el correcto encauzamiento de los individuos para que la escuela y una institución fuera de ella, coordinadamente

²⁶ Con la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1976.

apoyaran este proceso de transición escuela-trabajo con satisfacción para el consultante al tiempo que generara beneficio social.

1.2.4 INFLUENCIAS EXTRANJERAS QUE DETONARON EL CAMBIO DE RUMBO EN LA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este punto sólo resta preguntarse: ¿qué estaba sucediendo con la Orientación en EUA durante ese sexenio?, ¿qué ideas circulaban en el resto de América Latina?, se recuerda que la actividad orientadora mexicana se considera una copia del vecino del norte, además, para esos años México participaba bastante en diversos congresos extranjeros gracias a su incorporación en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y por supuesto, la comunicación había mejorado considerablemente.

1.2.4.1 GENERALIDADES EN ESTADOS UNIDOS

Según Bisquerra (1996), a partir de las propuestas de Super en el campo de la Orientación, EU comenzó a enfatizar en la planificación y el desarrollo de la carrera de los empleados, se sustituyó el término *vocational* por *career*, lo que implicó que los esfuerzos se ampliaron hacia las empresas, los adultos y se hizo hincapié en el desarrollo de “habilidades para la vida” como “habilidades sociales, habilidades de comunicación interpersonal, control y prevención del estrés, programas de desarrollo de la carrera en las organizaciones, planificación de la carrera, programas de atención personal al empleado, etc.” (43); estas ideas acarrearón una reforma curricular en la que se incorporaron sistemáticamente elementos de Orientación profesional, donde K. B. Hoyt en 1972, citado por Bisquerra, dice que:

[...] la educación para la carrera es la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo. // La educación para la carrera cubre todo el sistema educativo, desde la enseñanza más elemental hasta toda la universidad, incluso la educación de adultos, formación continua y/o recurrente (52).

Entre las propuestas de Hoyt estaban: la interrelación entre la educación y el mundo del trabajo, así como la reducción de los sesgos y estereotipos en los patrones de

carrera. Todas estas ideas llegaron a su máximo esplendor en los años ochenta. Paralelamente, Leona Tyler defendió la necesidad de esclarecer los roles de los profesionales que ofrecían servicios personales y sugirió sustituir el “ambiguo *guidance* por un más claro “trabajo personal con el alumno (*pupil personnel work*) [del mismo modo, consideró que el orientador debe intervenir en la] salud, servicios psicológicos, trabajo social, higiene mental preventiva y atención personal” (45) para promover la acción auto orientadora. A este respecto, Bisquerra (1996) señaló que se gestó una división entre los que buscan la intervención personalizada y los que buscan la grupal que, de haberse complementado los productos de las diversas investigaciones, hubiera sido sumamente enriquecedor. Asimismo, puntualizó que fue hasta los años setenta cuando la Orientación se sistematizó en los grupos escolares²⁷ y sus herramientas incluyeron a los medios tecnológicos como el “radio, la televisión, vídeo, informática, publicaciones, etc.” (49); además, el orientador atendió a su cliente a través de mediadores como profesores y otros miembros implicados, incluso, se dejó al cliente la iniciativa de consultar.

1.2.4.2 RODOLFO BOHOSLAVSKY

Quizá, para esos años también había llegado a México la propuesta que Bohoslavsky detalló en la década de los setenta con su libro *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Es interesante reparar en el contenido del texto porque probablemente fueron algunas de las ideas que se intentaron retomar para enmarcar el rumbo de la Orientación en nuestro país durante la década de los ochenta. Comienza con una definición de Orientación vocacional muy interesante:

Es un campo de los científicos sociales. Como tal abarca una serie de dimensiones o ejes que van desde el asesoramiento en la elaboración de planes de estudio hasta la selección de becarios cuando el criterio selectivo es la vocación. Constituye por lo tanto un amplio orden de tareas que incluyen lo pedagógico y lo psicológico en el nivel del diagnóstico, la investigación, la prevención y resolución de la problemática vocacional (Bohoslavsky 1999, 13).

Entre los planteamientos que más llaman la atención se encuentran: la necesidad de que sea un psicólogo clínico quien oriente vocacionalmente al adolescente debido a que todo problema vocacional es también de personalidad; la personalidad se

²⁷ Esto ya lo había propuesto Herrera y Montes en 1957 cuando habló del encauzamiento grupal.

construye por el individuo a lo largo del tiempo con todos sus conocimientos, sentimientos y experiencias, por lo que sólo se puede fragmentar arbitrariamente al ser humano; el psicólogo clínico que decida ser orientador debe renunciar a dar terapia, como consecuencia, sólo serán atendidos los consultantes que tengan las funciones de la personalidad esencialmente sanas; por supuesto que todo profesional de la orientación debe poseer sólidos conocimientos teóricos, axiológicos y metodológicos, así como dominar técnicas de intervención con el fin de promover cambios favorables en el consultante, siempre teniendo como principio básico: que el individuo debe aprender a tomar decisiones de manera autónoma, sólo hay que hacer buen uso de la estrategia clínica, misma en que consiste en tres pasos fundamentales: ver, pensar y actuar, en estos pasos, la entrevista es el instrumento más valioso²⁸.

Las funciones que debe asumir el orientador vocacional son: promover en el consultante el interés en la información de las actividades y responsabilidades que deberá asumir al optar por un rol adulto en particular; que el consultante haga una elección independiente de cualquier identificación distorsionada o conflicto, sean conscientes o no; la asunción de un rol de colaboración por parte del orientador, evitando la postura de consejero para que el consultante pueda desarrollar la deuteroelección desde un punto de vista psicoprofiláctico; tener presente que lo que el sujeto expresa en cada entrevista no sólo son sus percepciones, sino también las del medio donde se desenvuelve; considerar a los instrumentos psicométricos únicamente como simples auxiliares en la obtención de información relativamente específica de cada personalidad; además, el orientador debe tener muy clara su identidad profesional, de tal manera que si se decidió ser orientador, haya renunciado cabalmente a los otros campos de la psicología y, por supuesto, haberse esclarecido para sí mismo sus propios conflictos personales, esto último, con la

²⁸ Menciona muchos test, pero llama la atención aquel que él mismo crea y nombra "Frases incompletas para la exploración de la identidad vocacional", pues en gran medida sintetiza lo que es necesario analizar de los factores ambientales que influyen en las funciones de la personalidad, es evidente en las frases 4, 8, 11, 12, 14, 22 y 23; mientras que el resto de las frases sirven para factores personales. Vale la pena retomarse si lo que se intenta, es ampliar la libertad de elección, consúltese en Bohoslavsky 1999, 109.

finalidad de que la actividad orientadora esté libre de intentos pseudorreparatorios o de destrucción.

Describe desde una perspectiva psicoanalítica cada elemento que compone e influye en cada momento —selección, elección, decisión— y situación —predilemática, dilemática, problemática, resolución— por la que atraviesa el consultante durante el proceso de orientación, las funciones de la personalidad que intervienen en los sentimientos y los motivos más profundos que pueden orillar a una persona hacia alguna opción, es decir, los deseos de reparación, pseudorreparación o destrucción.

Super y Bohoslavsky coinciden cuando señalan que la Orientación es necesaria en todas las edades, pero, de acuerdo con el segundo, es en la adolescencia cuando se manifiesta la mayoría de los problemas vocacionales, además, la finalidad de que sea dirigida a la población joven es “preparar psíquica y físicamente para elegir de forma autónoma” (103); incluso, señala que no basta con que el joven aprenda a evadir los obstáculos que se le vayan atravesando en el proceso, sino que aprenda a enfrentarlos. Todo esto lo pretende alcanzar a través de la correcta aplicación de la modalidad clínica, donde se impulse que el joven confronte

[...] la fantasía con la realidad: la confrontación del yo y el del mundo externo de lo conocido y lo desconocido, el mundo adolescente y el mundo adulto, de los estudios secundarios y los universitarios, etcétera, que el adolescente puede o no haber realizado por sí mismo (97).

Se trata de un proceso en el que debe promoverse la identidad vocacional propia, ello significa promover la libertad, no abunda mucho en este concepto, simplemente explica que es desde una visión filosófica. Quizá se ajusta al concepto de libertad creadora que desarrolló Frondizi²⁹, pues él señala que el conocimiento de los factores que impiden o limitan el ejercicio de la libertad, promueve que el sujeto supere o por lo menos mengüe sus efectos; el hecho de que el psicólogo clínico mantenga durante la entrevista el *continuum* interpretativo³⁰, implica un gran esfuerzo

²⁹ Ver introducción.

³⁰ **El rol de espejo** — mostrar al consultante lo que expresa con las actitudes, sintetizar los sentimientos y actitudes, así como terminar lo que intenta expresar —, **de clarificación** — señalar la congruencia entre actitudes y palabras —, **de reflexión** — discriminar e integrar las contradicciones del entrevistado respecto a actitudes, motivos, conductas y afectos —, **de confrontación** — establecer relaciones entre el espacio-tiempo-experiencias del pasado con los temores del presente y

por lograr no sólo un simple conocimiento, sino toda una comprensión de las influencias que limitan la libertad. Probable y precisamente por ello, Bohoslavsky es actualmente retomado por muchos orientadores latinoamericanos que sistematizan la propuesta y la enriquecen con sus propias experiencias para brindar respuestas a los retos que impone el siglo XXI.

En el penúltimo capítulo señala la necesidad de informar, con la participación activa del consultante, sobre todas las funciones reales de la ocupación que se haya elegido, así como las oportunidades laborales que ofrece la sociedad a la que el sujeto pertenece. Durante el trabajo de información, es necesaria la participación de diferentes profesionales para que articulen la información profesiográfica de forma amena y comprensible para los jóvenes.

Al final ofrece una serie de programas entre los que se encuentran dos para trabajar con grupos de secundaria, ahí se hace hincapié en la facilitación de información profesiográfica y la necesaria creación de una biblioteca de orientación vocacional.

1.2.4.3 SÍNTESIS

Son muy evidentes las ideas extranjeras en materia de Orientación durante el gobierno de Echeverría, sobre todo cuando se enfatiza en el nexo que debe fomentarse entre el estudio y el trabajo al abordar la actividad orientadora desde la iniciativa de los sujetos, también la inclusión de otras instituciones y medios masivos de comunicación en la labor educativa; sin embargo, no se nota el intento por “la reducción de los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera”. Aquí pareciera una serie de ideas recortadas, mezcladas y rearmadas con base en las necesidades económicas del país, tal y como Castrejón (1986) y Ortega (1994) lo habían señalado.

No sólo la paulatina democratización de la educación gestó el problema del desempleo ilustrado que desde hace años nos aqueja, también pudo haber influido la desorientación; es decir, el poco autoconocimiento y el del medio fue lo que provocó

futuro —, **de interpretación** — señalar las interpretaciones, las defensas, resistencias y a reconocer el origen de su conflicto (Bohoslavsky 1999, 138-144).

que el imaginario social arrastrara a los jóvenes de aquél entonces, a elegir lo que aparentemente fuera más fácil o lucrativo en su momento, sin que nada ni nadie los motivara a reparar en el más allá de una elección educativa o laboral. Se insiste: fue un error eliminar la obligatoria hora semanal de Orientación y el SNOV por creer que el IMJuve podría asumir de forma eficiente esa función, sin duda este hecho influyó en las problemáticas que José de Molina describe en “Halcón, colea, colea” (1974, 4).

1.2.5 ÚLTIMOS SEXENIOS SIN ORIENTACIÓN EN EL MAPA CURRICULAR DE SECUNDARIA. ACCIONES PARA CUBRIR LOS HUECOS DE LOS DOS SEXENIOS ANTERIORES

1.2.5.1 JOSÉ LÓPEZ PORTILLO

En 1976 subió José López Portillo³¹ subió a la silla presidencial y nombró a Porfirio Muñoz Ledo como secretario de educación, éste insistía en que la justicia social llegaría a través de la educación, que era necesario combatir la violencia juvenil, por lo que la atención a todos los problemas político-universitarios fueron delegados a la Secretaría de Gobernación y nuevamente se propuso la participación de los medios de comunicación para la preservación de la identidad y la cultura nacionales.

Duró un año la gestión de Muñoz Ledo, posteriormente se nombró a Fernando Solana para lograr la paulatina descentralización que los tiempos exigían. La mayor parte del presupuesto asignado a la educación fue para fortalecer el programa de “primaria para todos los niños”. En el tiempo que estuvo al frente, se creó el Consejo Nacional de Recursos para la Atención a la Juventud (CREA), donde todas las secretarías del país, según su competencia, tendrían que escuchar las sugerencias e inquietudes de la juventud con el fin tomar medidas que fomentaran “el desarrollo integral de los jóvenes y su preparación para que asumieran sus responsabilidades en los procesos de cambio y en el avance democrático de la sociedad mexicana” (Romero 2000, 78). Solana intentó elevar la calidad de la educación y la eficiencia terminal a través de mejorar el ambiente cultural con la creación del Instituto Nacional de la Educación para Adultos (INEA), así como el fomento al deporte, en esta última acción participó el INJuve, pues allí, a principios de la década de los ochenta se estaban planeando una serie de programas de coordinación institucional e

³¹ Ver anexo 1.

interinstitucionales, programas muy acordes con las propuestas de modernización de la gestión presidencial anterior cuando se señalaba la necesidad de libre transferencia entre sistema e instituciones.

Del mismo modo, Solana hizo mucho énfasis en el vínculo entre “la educación terminal con el sistema de bienes y servicios” (Castrejón 1986, 123) a través de la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y uno de los programas interinstitucionales llamado “Orientación juvenil” (Romero 2000, 79), donde se brindaba Orientación educativa y vocacional con programas de radio, televisión, servicios telefónicos y módulos de información, incluso había una bolsa de trabajo. Esto último, probablemente se llevó a cabo para tranquilizar las demandas de la juventud a través de medios más pacíficos³².

En cuanto a la Orientación sólo resta preguntarse: ¿en México, qué estaba sucediendo en las secundarias durante esos años donde la Orientación había quedado, prácticamente, como un servicio optativo? Según Merluy (2000, 34), para la década de los setenta las áreas que se abordaban en Orientación de secundaria fueron: el aprovechamiento escolar, donde se enseñaban estrategias de estudio y aprendizaje; la orientación psicosocial, ahí se tocaban puntos sobre higiene, desarrollo en la adolescencia, junto con un intento de mostrar métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual; por último, la orientación vocacional donde ocasionalmente se aplicaban algunos test, práctica que cayó en el “*pro toto*” (Bisquerra 1996, 31) o “modalidad actuarial” (Bohoslavsky 1984, 15-18), dichas prácticas consisten en el abuso de instrumentos de medición de intereses, aptitudes y características de la personalidad para sugerir caminos educativos o laborales, es decir, se desatendía por completo la necesidad de formar al sujeto en la toma de decisiones autónomas.

³² Es revelador el comentario que emitió Fernando Solana durante la entrevista que Pablo Latapí publicó en su libro *La SEP por dentro* (2004): “Para la mayoría de los presidentes había que procurar “no gastar tanto en la educación” y “evitar conflictos”” (95), exime de esta categoría a Álvaro Obregón y a Adolfo López Mateos, mientras que López Portillo quedó en el punto medio por la fuerte inversión en la educación primaria.

Posteriormente, no hubo muchos cambios en el contenido de la Orientación en las secundarias, sólo a nivel estructura, ya que la Oficina Coordinadora de Educación Secundaria se sustituyó por el Departamento de Servicios Educativos de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Secundaria en 1980; en 1981, “entró en vigor el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria” (Merluy 2000, 36) con el fin de esclarecer las funciones, responsabilidades y perfiles laborales de cada instancia; incluso, ahí quedó establecido que “la escolaridad que requiere el orientador para ocupar su puesto es Título de psicología educativa o de orientador vocacional de la Escuela Normal Superior o bien título de la carrera de psicología” (37). Esta última modificación es muy similar a la propuesta de Rodolfo Bohoslavsky (1999, 18) cuando señala que sólo puede ser orientador vocacional un psicólogo clínico, con la diferencia de que se buscó beneficiar a los egresados de la Escuela Normal Superior (ENS).

No obstante, algunas escuelas secundarias ya se habían dado cuenta del problema que traía consigo la falta de sistematización de la labor orientadora, por lo que decidieron implementar, por su cuenta, la hora semanal de orientación en todos los grados o por lo menos en el último. Incluso, convocaban a profesores especialistas en orientación para dar pláticas a los estudiantes de tercer grado sobre la oferta educativa después de la secundaria. Uno de los invitados recurrentes fue Felipe Barrera Torres, quien cuenta que al recibir numerosos llamados, decidió apoyarse en compañeros suyos para impartir las pláticas; tras no darse a basto, fundó en 1980 la Academia Mexicana de Orientación y Regularización Educativa (AMORE)³³.

³³ Actualmente AMORE se dedica a dar las pláticas con ayuda de pasantes o licenciados de cualquier carrera. En cada plática se regala una pequeña *Guía de Carreras* en la que se señalan las direcciones de cada una de las escuelas públicas del Distrito federal y zona conurbada; además, si se trata de un bachillerato técnico, se mencionan las carreras que imparte. Otro servicio consiste en la aplicación gratuita del Inventario Poligonal de Preferencias Vocacionales IPPV, instrumento elaborado por el Prof. Barrera. El IPPV es un instrumento auxiliar en Orientación para facilitar la obtención del perfil de intereses de una persona, consta de un tablero de respuestas dividido en 10 áreas de intereses; 100 tarjetas de preguntas divididas en series de 10; ficha de diagnóstico en donde se puede trazar en forma de polígono el perfil vocacional. Aunque en el manual de uso, el IPPV no aparece como una adaptación, creo que el formato de agrupación de los intereses es similar al de agrupación de personalidades de Holland porque ambos utilizan un polígono; la diferencia radica en que el IPPV es un decágono, mientras que el de Holland es un hexágono. El tipo de preguntas es igualmente parecido a las que se plantean en el Cuestionario de Intereses Vocacionales de Luis Herrera y Montes, en algunas, sólo se cambian palabras; en otras, se ramifican en más ítems y se aumentan otras tantas

1.2.5.2 INTERRELACIÓN ENTRE ECONOMÍA, MERCADO, ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN

En este momento es necesario abrir un paréntesis para esclarecer la relación entre economía, mercado, administración pública y educación, pues ello aclarará los motivos que dieron paso a las reformas educativas a partir de la década de los ochenta, así como su influencia en los cambios de rumbo en la práctica de la orientación en educación secundaria.

Es interesante constatar con Latapí³⁴ (2004, 325-327) y Del Castillo & Azuma (2009) que a partir de la década de los ochenta, la mayor parte de las acciones por la educación obedecieron a transformaciones en la economía y administración pública mundiales. A continuación se explica por qué.

La crisis causada por el fin de la época dorada de la posguerra (Aboites 2010, 286) comenzó a superarse tras el milagroso descubrimiento de nuevos yacimientos de petróleo en 1978 (289). El precio del barril aumentaba por lo que iban disminuyendo las tasas de intereses, así que el gobierno aprovechó para pedir más préstamos e

para complementar 10 reactivos de cada interés. En el cuadro de abajo vienen las clasificaciones de los intereses del Cuestionario de Herrera y Montes, las orientaciones que se ajustan a los ambientes laborales de Holland, así como algunas de las modificaciones que hizo Felipe Barrera.

Cuestionario de Intereses Vocacionales de Luis Herrera y Montes	Inventario Poligonal de preferencias Vocacionales de Felipe Barrera Torres	Orientaciones que se ajustan a un ambiente laboral de Holland
a) Trabajo al aire libre (A.L.)	f) Investigación en ciencias sociales	Realista (motriz)
b) Interés Mecánico (MC)	i) Mecánico	
c) Interés de cálculo (Cl.)	h) Matemático	Intelectual (intelectual)
d) Interés científico (Ct.)	j) Investigación en ciencias exactas	
e) Interés persuasivo (Ps.)	e) Social persuasivo	Emprendedora (de persuasión)
f) Interés artístico-plástico (A.P.)	c) Artístico Plástico	Artística (estética)
g) Interés literario (Lt.)	a) Literario	
h) Interés musical (Ms.)	b) Artístico musical	
i) Interés de servicio social (S.S.)	d) Servicio social	Social (apoyo)
j) Interés de trabajo de oficina (Of.)	g) Administrativo	Convencional (conformidad)

AMORE ofrece, entre otros cursos, uno en el que se prepara a los jóvenes para presentar el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior COMIPEMS para financiar la labor orientadora. Ahora hay muchas empresas que se dedican a ello.

³⁴ Latapí (2004) explica que desde la década de los setenta ya había intentos por descentralizar la SEP. El modelo de la NGP surgió en la misma década.

invertir en salud y educación³⁵, así la deuda pública externa crecía a la par que la desigualdad entre el ingreso de altos mandos y el de la clase trabajadora, razones por las que la aparente estabilidad económica se desmoronó con la baja del costo del petróleo y otras materias primas; estos sucesos, sumados a “la corrupción y mala administración del gobierno mexicano, detonaron la crisis de 1982” (Del Castillo & Azuma 2009, 42). La crisis orilló a México, entre otros países latinoamericanos, a adoptar modelos exitosos de administración pública, fenómeno llamado “isomorfismo transnacional” (30)³⁶. En ese entonces, los modelos más exitosos eran los de EUA e Inglaterra, mismos en que se proponía mejorar la calidad de los servicios públicos a través de la reducción del gasto público³⁷, “la descentralización, la delegación de funciones y sobre todo la profesionalización de servidores públicos” (29), se trataba de la Nueva Gestión Pública (NGP), los valores que la definieron fueron “economía, eficacia y eficiencia” (29), incluso, actualmente se pueden leer en los discursos de burócratas y políticos de todas las áreas de la función pública en México.

Se recuerda que México ya había ingresado al Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) en 1972, y la sugerencia de éste frente a la nueva crisis fue adoptar de lleno la Nueva Gestión Pública (NGP). Del Catillo & Azuma (2009) señalan que se tomó esa decisión por la presión que ejercían el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³⁸ sobre la UNESCO a través del CLAD.

³⁵ Eso explica por qué, según Solana, López Portillo no escatimaba en gastos por la educación primaria (Latapí 2004).

³⁶ Del Castillo & Azuma (2009) señalan que existen tres formas de aplicación del isomorfismo institucional: “uno, el *coercitivo* que responde a presiones formales e informales que ejercen unas organizaciones sobre otras, así como a problemas de legitimidad; dos el *mimético*, resultante de respuestas estándares a la incertidumbre a través de la imitación entre organizaciones; y tres, el *normativo* que responde a la profesionalización de la fuerza de trabajo” (47). Las autoras señalan que México aplicó el coercitivo y el mimético, se agregaría que estas formas de adoptar el modelo de NGP se disfrazaron con un intento fallido de la forma normativa que, según esta definición, es la ideal.

³⁷ Se explica que para poder reducir el gasto público se delegarían funciones a los estados y municipios, también se permitiría que la iniciativa privada participara invirtiendo en programas sociales. “Se trata de una nueva forma de administración pública que busca ser flexible, ágil, desburocratizada, capaz de funcionar en red y en cooperación, utilizando las tecnologías de información” (52).

³⁸ Se enmarca así a las reformas educativas de la década de los ochenta en adelante (31). Otro aspecto interesante: la OCDE fue un organismo creado en 1961 no sólo para reconstruir Europa, ayudar a los países miembros a resolver problemas en la administración de sus recursos y “liberar su

A continuación se revisará la evolución de la NGP para esclarecer los motivos de las acciones emprendidas por el gobierno mexicano en el rubro educativo. Del Castillo & Azuma (2009) describieron que esencialmente han habido tres generaciones de reformas, en todas prevaleció el discurso de calidad, eficiencia y eficacia:

La 1ª generación en la década de los ochenta. Se trató de aquella respuesta para enfrentar los problemas económicos de la región, y consistió en:

[...] disciplina fiscal, eliminación de subsidios, incremento del ingreso fiscal, liberalizar las tasas de interés, régimen flexible del tipo de cambio, liberalizar el comercio exterior y los flujos de inversión extranjera, privatización de empresas paraestatales, desregulación para promover la competencia y, por último, garantizar los derechos de propiedad (53).

Por esta razón encontramos en nuestra historia la firma del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT)³⁹ y la venta de empresas paraestatales⁴⁰. Además Del Castillo & Azuma señalaron (2009) que, en el sector educativo, la responsabilidad de la implementación de las reformas recayó sobre la planta docente (16), por supuesto, con muchas intenciones de actualizarla pero, con poco apoyo del SNTE (Latapí 2004).

La 2ª generación en la década de los noventa. Después de notar el fracaso que tuvieron las reformas de primera generación por centrarse en aspectos de mercado que, a la larga, acentuaron la desigualdad de oportunidades por no esclarecer la responsabilidad del Estado con su sociedad, surgieron ideas que introdujeron al discurso la justicia social (Del Castillo & Azuma 2009, 54). Ahora, la responsabilidad de impulsar el cambio se dejó a la institución, por lo que en el sector educativo, la NGP se denominó: Gestión Basada en la Escuela (GBE) (16-17), con ese nombre, los discursos y las prácticas se centraron en el Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (36), donde los esfuerzos se encaminaron:

mercado”, sino para apoyar el crecimiento de los países en vías de desarrollo y la transición de su política económica hacia el capitalismo (OCDE). Eso evidencia el interés de la OCDE por presionar a la UNESCO en la creación del CLAD para globalizar a Latinoamérica.

³⁹ El GATT se creó en 1947, se trató de un acuerdo para derribar las barreras comerciales, reducir la competencia desleal, y eliminar lentamente los aranceles aduaneros con la finalidad de beneficiar a los países involucrados en una relación comercial. México lo firmó en 1986 para prepararse a abrir el intercambio comercial con países de primer mundo, recordemos que México ya había firmado un tratado comercial con países de América Latina, la llamada Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) en 1981.

⁴⁰ La venta de TELMEX y algunos bancos (Aboites 2010, 295).

[...] 1) delegación de la toma de decisiones, 2) orientación hacia el desempeño, 3) orientación hacia el cliente, 4) orientación de mercado. A partir de las cuales se promueven medidas como una formulación más estratégica de las políticas; la separación del diseño de las políticas respecto de su aplicación, así como del financiamiento respecto de su provisión; un sistema de gestión financiera que enfatiza los resultados y descentraliza los controles de gastos *ex ante* y un sistema de personal descentralizado con énfasis en la gratificación por el desempeño (Aguilar, citado por Del Castillo & Azuma 2009, 56).

Aunque, estas orientaciones plantearon una problemática más, cómo se conocería la satisfacción del “cliente” si no se había fortalecido su voz tal y como se había esperado.

La 3ª generación en la primera década del siglo XXI. Es así como finalmente se intenta aplicar la forma normativa de isomorfismo transnacional a través de un discurso que privilegia nuevamente la profesionalización del personal público pero, con la introducción del nuevo elemento llamado participación social, “con el fin de generar consensos y, sobre todo, corresponsabilidad en el logro de servicios públicos de calidad que den paso a otras formas de gobierno como sería la gobernanza” (58). Aunque Del Castillo & Azuma (2009) no esclarecen a quién perteneció la responsabilidad del cambio, Latapí (2004) ya lo había señalado: “Y por experiencia se sabe que sólo se consigue del Estado aquello para lo cual la sociedad organizada presiona” (322).

Estas generaciones de reformas fueron emanadas de diferentes consensos convocados por organismos internacionales como el BM, OCDE, UNESCO, CLAD, FMI, entre otros. Por mencionar algunos: “El consenso de Washington” o neoliberal en 1989, de ahí surgieron formalmente las reformas de primera generación. “El consenso OCDE” en 1990, fortaleció el intercambio de experiencias en asuntos de gestión pública para ofrecer respuestas a las dificultades que vayan apareciendo, tomando en cuenta el contexto de cada lugar. Del anterior, surge la necesidad de llevar a cabo la “Cumbre de las Américas” en 1998, para buscar respuestas específicamente para América Latina. “El consenso de Santiago” en 1998, de ahí surgieron formalmente las reformas de segunda generación. “El consenso del CLAD” en 1998, se enfatiza en el uso de la tecnología para supervisar la implementación de las nuevas políticas donde ya se habían delegado funciones. “El consenso de Santa Cruz” en 2003, en él surgen las reformas de tercera generación, se formalizan con la

Carta Iberoamericana de la Función Pública, vale la pena reparar en su contenido, pues se establecieron puntos que, hasta ahora prevalecen en los discursos: el burocratismo, manuales de procedimientos y funciones aún más precisos, así como “exigencias”: Planificación de los recursos humanos a corto, mediano y largo plazo; organización del trabajo en cuanto a funciones, procedimientos y perfiles; acceso al empleo a través de concursos de oposición abiertos y llevados a cabo con transparencia; evaluación del rendimiento con instrumentos estandarizados, confiables, válidos y flexibles; compensación del rendimiento, esfuerzo y aprendizajes; debe fomentarse crecimiento profesional, las necesidades deben detectarse con diagnósticos fiables; responsabilidad laboral donde se sancione al que no cumpla con ella; la desvinculación consiste en despedir a alguien por incapacidad manifiesta o bajo rendimiento; relaciones humanas sociales, con ello se intenta establecer reglas claras para que los trabajadores tengan servicios de salud y seguridad aboral; en la organización de la función de los recursos humanos se establece la total descentralización de las funciones como el estudio, diagnóstico, evaluación, innovación, aplicación, seguimiento, etcétera. “Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado” en 2006, donde se respaldaron las iniciativas del *Código Iberoamericano del Buen Gobierno*. “Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado” en 2007, ahí respaldaron las iniciativas de la *Carta Iberoamericana del Gobierno Electrónico*. También en 2007 se celebró la “IX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma de Estado”, donde se firmó la *Carta Iberoamericana de la Calidad de la Gestión Pública*, ahí se enfatizó en la gestión financiera, es decir, hacer más con menos; gestión estratégica donde el gobierno pueda posicionar competitivamente al país; gestión de calidad para evaluar la relación de productos-resultados-impacto de acuerdo con las expectativas del usuario (Del Castillo & Azuma 2009, 52-64).

Del Castillo & Azuma (2009) señalaron a qué generación correspondió cada una de las reformas que se mencionarán más adelante. Por lo pronto, se afirma que los acuerdos internacionales relacionados con la administración pública fueron el motivo por el que la tarea de Fernando Solana con López Portillo se centró en los esfuerzos por descentralizar en su totalidad a la SEP, elevar la calidad y la eficiencia terminal de

la educación primaria; mientras que en la educación secundaria, sus acciones se quedaron en la definición de funciones y perfiles laborales con el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria, así como en la permisión de que algunos particulares, como el caso de AMORE, participaran en las acciones para el logro de fines educativos. Del mismo modo, los esfuerzos por establecer las coordinaciones interinstitucionales son evidencia de querer aplicar políticas en red en materia de apoyo a la juventud. Todas estas acciones estuvieron muy acordes con la NGP de primera generación. No obstante, los manuales de procedimientos y funciones creados para la administración de la educación secundaria, muestran rasgos de la NGP de segunda generación.

1.2.5.3 MIGUEL DE LA MADRID

Continuando con el desarrollo histórico de la Orientación en la secundaria mexicana: En 1982 Miguel de la Madrid⁴¹ asumió la presidencia, nombró como secretario de educación a Jesús Reyes Heróles quien insistió en elevar la calidad de la educación a través de convertir en licenciatura los estudios normales, así como el fomento de la cultura, el deporte y la recreación con apoyo de las coordinaciones interinstitucionales del INJuve que, según Romero (2000, 79), brindaron oportunidades a los jóvenes para publicar; informarse sobre deberes y derechos; acceder a programas y espacios destinados al deporte, cultura, turismo y recreación, así como al fortalecimiento del poder adquisitivo de los jóvenes a través de una tarjeta para que obtuvieran descuentos entre el 10 y el 15%. Sin embargo, los problemas de deserción, desempleo y sobredemanda de espacios educativos continuaban, ello se atribuyó a:

[...] la ausencia de un sistema articulado de orientación vocacional. Los esfuerzos aislados en la materia se han reducido a proporcionar al educando información tardía y de escasa relevancia. Esto ha suscitado la elección inadecuada de carrera, la reprobación, deserción y la saturación de profesiones tradicionales (Merluy 2000, 37).

Así que se intentó abatir con la creación del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), el acuerdo se publicó en el DOF el 3 de octubre de 1984, ahí se establece que el SNOE:

⁴¹ Ver anexo 1.

[...] atenderá las necesidades de información y orientación de los educandos de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Tendrá cobertura nacional y tomará en cuenta tanto las características y particularidades regionales y estatales como el impacto que sobre la demanda de recursos humanos calificados tengan los diferentes programas de desarrollo, así como las oportunidades de empleo que ofrecen los sectores productivos (SEP/STPS 1984, 2).

Este órgano dependiente de la SEP, mantendría relaciones con las secretarías de educación y trabajo estatales para coordinar las acciones necesarias en favor de promover en la juventud elecciones educativas y vocacionales bien informadas con el fin de contribuir al desarrollo del país en sus distintas regiones. Para lograrlo, el SNOE constantemente haría estudios de la evolución del mercado laboral, seguimiento de egresados, la oferta educativa, las necesidades de los profesionales que requieren cada una de las regiones del país; el acuerdo enfatiza en la difusión de aquéllos, sin embargo, Merluy (2000, 38) afirma que el vínculo de este organismo con los orientadores del DF se limitó a facilitar información profesiográfica y ofertas educativas, pero los resultados de las investigaciones jamás se dieron a conocer.

Tras la muerte de Reyes Heróles en 1985, Miguel González Avelar⁴² continuó en la SEP por el resto del sexenio, quien prosiguió con las tendencias de ese entonces en materia de Orientación y acciones para la juventud.

Para la década de los ochenta, las medidas tomadas comenzaban a reflejar un intento del gobierno para ampliar la libertad de elección, es como si se hubieran comenzado a leer con detenimiento las propuestas extranjeras de la década anterior, pues las funciones de difusión del SNOE, hicieron las veces de una biblioteca de orientación, sólo que a nivel nacional; se le dio mayor peso al vínculo de los estudios con el trabajo a través de las acciones del INJUVE y SNOE, finalmente, se evidenciaron los esfuerzos por reducir “los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera”, aunque sea únicamente a través de información, el resto, dependió de cada institución educativa y, naturalmente, del deseo que tuviera el orientador por empaparse de las tendencias de ese momento en la Orientación, mismas que, como señaló Bisquerra (1996), se inclinaron hacia la educación para la salud debido a la proliferación del alcoholismo, el SIDA y la drogadicción.

⁴² Ver anexo 1.

Respecto a la evolución del SNOE, afirman Roberto Castañón y Rosa María Seco (2000), que en los años ochenta “se transformó en el Sistema de Orientación Educativa (SOE)” (106). Lamentablemente no detallan más los datos de esa transformación, sólo señalan que apoyó a distribuir a los aspirantes entre las distintas opciones que ofrecían educación media superior. Una aclaración valiosa acerca de este hecho es que el 22 de junio de 1987, Miguel de la Madrid y Enrique Álvarez del Castillo, gobernador del estado de Jalisco, firman el *Acuerdo de coordinación, celebrado por la Secretaría de Educación Pública y el gobierno del estado de Jalisco, para el establecimiento de la comisión estatal de orientación educativa para apoyar el proceso de descentralización del país, cumplir con los mismos objetivos del SOE, así como vincular los sectores educativo, productivo y social*⁴³ (SEP & GEJ 1987); Merluy (2000) hace referencia a las acciones del SOE en el DF (52), estos hechos evidencian el proceso de descentralización en el campo de la orientación, acción acorde a la NGP de primera generación. Del mismo modo, se encuentran acciones donde a finales de la década de los ochenta se recurre a las políticas en red, mismas que se inclinan hacia la NGP de segunda generación.

1.2.5.4 SÍNTESIS DE LOS SEXENIOS DE PORTILLO Y DE DE LA MADRID

Con este breve paseo en la política educativa mexicana y en sus innegables marcos económico, administrativo, mercantil y mundial, para ubicar a la Orientación de la escuela secundaria, se pudo identificar que las acciones por la educación desde finales del sexenio de López Portillo hasta el de Miguel de la Madrid, esencialmente pertenecieron a la primera generación de la NGP, por ejemplo, al permitir que algunos particulares asumieran parte de la responsabilidad en el logro de fines educativos. Ese permiso a la iniciativa privada comenzó a impulsar la descentralización en el campo de la Orientación; por otra parte, se hallaron pequeñas inclinaciones hacia las reformas de segunda generación cuando se hizo hincapié en las políticas en red y a

⁴³ Este acuerdo seguro también se firmó en las diferentes entidades del país para descentralizar las funciones del SOE —antes SNOE—. Además, tiene sentido el cambio de la sigla SNOE a SOE pues, la primera se recicló en 1997 para el Sistema Nacional de Orientación al Exportador, una medida de apoyo para las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYMES) que tuvieron enormes dificultades tras la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN).

legislar sobre la descentralización de funciones, como en el caso del SOE y la CEOE de Jalisco.

Por otra parte, todos los autores mencionados en este trabajo que abordan historia de la educación, coinciden que entre estos dos sexenios se marcó un gran cambio en la dirección de la política educativa de nuestro país, pues se dio el paso de los anteriores esfuerzos por la cobertura, hacia los de la búsqueda de la calidad, eficiencia y eficacia. Aunque sólo los textos actuales señalan que se hizo por las presiones del neoliberalismo económico en el mundo, salvo en la aparentemente introducción inconexa del artículo de González de Cosío en *Historia de la Educación Pública en México* (1982b):

[...] ¿Cómo construir una nación independiente con una sociedad que tiene por suyo el modelo norteamericano de vida? ¿Cómo inculcar los valores del espíritu frente a la dictadura del consumo? ¿Cómo exaltar la justicia social frente a la realidad social? ¿Podremos enfrentar la verdad, en educación, sin un conflicto? (404).

Sólo se necesitó especificar por qué se afirmaba eso y hoy, darle sentido a las palabras de González Cosío publicadas en 1982.

CAPÍTULO II
TRÁNSITO DE LA ORIENTACIÓN HACIA LA TUTORÍA EN LA SECUNDARIA
MEXICANA

2.1 CIVISMO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

2.1.1 ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL (ANMEB)

Comenzando el sexenio de Carlos Salinas de Gortari⁴⁴ se emprendieron una serie de cambios encaminados a recategorizar a nuestro país en vías de desarrollo hacia el primer mundo. Inició con las acciones dirigidas a la juventud. Decidió desaparecer el CREA y sustituirlo por la Comisión Nacional del Deporte (CONADE), subordinada a ella, la Dirección General de Atención a la Juventud (DGAJ) que, según Romero (2000, 80), atendería aspectos como: **organización juvenil**, para generar espacios donde los jóvenes convivieran, intercambiaran experiencias, propusieran soluciones y se sumaran a la vida nacional; **promoción social**, encargada de brindar apoyo con la finalidad de prevenir conductas antisociales a través de ofrecer alternativas educativas, oportunidades para realizar el servicio social, prácticas profesionales, así como dar estímulos económicos a los jóvenes por sus actividades en tareas comunitarias; **bienestar económico**, tenía el objetivo incorporar a “los jóvenes a la vida económica del país mediante la promoción del empleo, el apoyo a empresas juveniles, así como la elevación de su poder adquisitivo. De manera complementaria, brindó **alternativas de recreación y turismo**” (80). Romero (2000) comenta que debido a la poca “jerarquía” de la DGAJ, perdió contacto con otras instituciones gubernamentales, impidiendo llevar a cabo acciones efectivas.

Podría pensarse que no se trató de un esfuerzo para apoyar directamente a la juventud, probablemente, sólo se creó un órgano que los invitara a consumir y desearan ingresar rápidamente al mercado laboral, de este modo, continuar “aumentando su poder adquisitivo”; además, tras una entrevista casual con uno de los jóvenes captados para el departamento de promoción social de la DGAJ en esos

⁴⁴ Ver anexo 1.

años, él mismo lo definió como “un método para atraer personas consideradas sobresalientes por los habitantes de su localidad hacia la militancia priista, con la promesa de que tendrían la opción de hacer carrera política después de unos años de servicio en la captación de más militantes jóvenes al partido” (Huicochea 2011). Es decir, sólo los que tuvieran un fuerte poder de convocatoria obtendrían los apoyos económicos.

De este modo se evidencia que las políticas en materia de educación y juventud, poco a poco se perfilarían hacia el fortalecimiento de la economía y el mercado, es decir, aún continuaban fortaleciéndose las acciones de la NGP de primera generación.

Para Aboites (2010), fue hasta el inicio del sexenio de Gortari cuando la NGP influyó directamente en la política nacional:

El gobierno comenzó a actuar en un contexto internacional sacudido por grandes transformaciones. Entre 1989 y 1991 el Muro de Berlín, el bloque de países socialistas europeos y la Unión Soviética desaparecieron. Estos acontecimientos reforzaron las posturas oficiales estadounidenses y británicas que buscaban la disminución del gasto público y la liberalización del mercado mundial, así como el impulso a la inversión privada y las reglas del mercado, lo que se conoce popularmente como “neoliberalismo” [...] Coherente con la adhesión al GATT en 1986 (295-296).

Latapí (2009, 2004) y Aboites (2010) coinciden cuando afirman que el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) pidió como condición que ya no se atacara tanto a la iglesia, por lo que se reforma el artículo 130 de la constitución, otorgando legalidad “a las iglesias y libertad para que la población creyente practicara su fe” (296), lo que trajo consigo que las escuelas particulares pudieran impartir educación religiosa con el previo consentimiento de los padres de familia.

No sólo las negociaciones para firmar el TLCAN promovieron que se implementaran acciones contundentes para llevar a cabo la reforma educativa, sino que en 1990 al celebrarse la “Conferencia sobre Educación para Todos” se elaboró *La declaración Mundial sobre Educación para Todos*, donde

[...] se definió que una educación de calidad tendría que incluir tres dimensiones fundamentales: el respeto a los derechos humanos, la equidad y la pertinencia; además de garantizar el logro de parámetros que sean reconocibles y mesurables de los resultados de aprendizaje” (Del Castillo & Azuma 2009, 70-71).

Además, tras el inminente decaimiento de la primera generación de la NGP, se evidenciaron los pocos frutos en aspectos de justicia social, descentralización y calidad educativa, razones por las que se comenzó a planear una reforma con la que estuviera de acuerdo el SNTE para poder estar a la altura de lo que el mundo exigía y, como Manuel Bartlett no pudo llegar a acuerdo alguno, fue relevado del cargo por Ernesto Zedillo Ponce de León. Tras pocos meses de trabajo Zedillo logró que se firmara el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992, mismo que entró en vigor en 1993, el mismo año en que se firmó el TLCAN; éste último entró en vigor en 1994.

Ese fue el contexto donde comenzó a operar el ANMEB, con el motor mercado mundial que alimentaba la creencia de que la cantidad de consumo era sinónimo de calidad, a su vez, la idea de calidad en la Educación se asoció con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's).

La idea principal del ANMEB fue elevar la calidad de la educación con base en actualizar y mejorar los contenidos a través de los programas, materiales y la formación docente. La secundaria dejó de categorizarse como educación media básica para formar parte de la educación básica que tenía carácter obligatorio y gratuito. Se trataría de articular el sistema de educación básica en nueve años con el objetivo de dotar a los egresados de:

[...] los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro y fuera de la escuela; [facilitar] su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; [coadyuvar] a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y [estimular] la participación activa y reflexiva de las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP, 1993, 2).

A continuación, el mapa curricular tal cual aparece en el *Acuerdo 182*:

	Para su aplicación a partir del año escolar 1993-1994		Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995
	Primero	Segundo	Tercero
Asignaturas académicas	Español 5 h. sem. Matemáticas 5 h. sem. Historia Universal I 3 h. sem. Geografía General 3 h. sem. Civismo I 3 h. sem. Biología I 3 h. sem. Introducción a la física y a la química 3 h. sem. Lengua extranjera 3 h. sem.	Español 5 h. sem. Matemáticas 5 h. sem. Historia Universal I 3 h. sem. Geografía de México 3 h. sem. Civismo II 3 h. sem. Biología II 2 h. sem. Física 3 h. sem. Lengua extranjera 3 h. sem.	Español 5 h. sem. Matemáticas 5 h. sem. Historia de México 3 h. sem. Orientación educativa 3 h. sem. Física 3 h. sem. Química 3 h. sem. Asignatura opcional dedicada en cada entidad federativa 3 h.

			sem. Lengua extranjera 3 h. sem.
Actividades de desarrollo	Expresión y apreciación artísticas 2 h. sem. Educación Física 2 h. sem. Educación tecnológica 3 h. sem.	Expresión y apreciación artísticas 2 h. sem. Educación Física 2 h. sem. Educación tecnológica 3 h. sem.	Expresión y apreciación artísticas 2 h. sem. Educación Física 2 h. sem. Educación tecnológica 3 h. sem.
Totales	35 h. semanales	35 h. semanales	35 h. semanales

Tomado de SEP 1993, 5-6

Entre los principales cambios estuvieron las desapariciones de las asignaturas Ciencias sociales y Ciencias naturales, se descompusieron en las asignaturas que cada una de aquéllas contuvo en el plan anterior, como consecuencia se agregaron Geografía, Historia, Civismo, Física, Química y Biología al currículo de secundaria, por supuesto, se explicó que al alumno debían especificarse las relaciones que guardan con el resto de las asignaturas del área.

2.1.1.1 CIVISMO I, II Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El cambio que más interesa dada la naturaleza de este trabajo, es que durante los dos primeros años se impartió la asignatura Civismo, mientras que en tercero, Orientación educativa como continuidad de aquélla. Los cuatro objetivos generales de los programas de Civismo I y II fueron: la formación en valores como el “respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad” (135); conocimiento y comprensión tanto de deberes como de derechos para interiorizar “la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad” (135); conocimiento de las instituciones y la organización política del país, desde el municipio hasta la Federación para comprender cómo se garantiza “el cumplimiento de los derechos mexicanos y las normas jurídicas, así como la impartición de la justicia” (135), finalmente, el fortalecimiento de la identidad nacional tolerando su diversidad, reconociendo que hay costumbres y valores comunes entre todos los mexicanos.

El orden del temario que se presenta en el *Acuerdo 182* para Civismo I empieza por el conocimiento de las leyes y su historia; los últimos temas son las libertades que garantizan la constitución junto con los acuerdos internacionales. En Civismo II se

comienza con el conocimiento de las instituciones y organización política del país, para finalizar con el fortalecimiento de la identidad nacional.

Resultan llamativas las sugerencias que se hacen para abordar los temas, particularmente el señalamiento para hacer efectivo el aprendizaje de los alumnos:

[...] sólo será eficaz si los valores que son objeto de la enseñanza, se corresponden con las formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela y del grupo escolar. De otra manera los contenidos cívicos mantienen un carácter solamente declarativo y ejercen escasos efectos sobre la formación de los estudiantes” (133).

A este respecto Miguel Ángel Limón comentó en la entrevista que Pablo Latapí (2004) publicó:

En el origen de la escuela pública había una profunda preocupación por la formación moral individual y social; [...] pero se fue diluyendo con el tiempo, con la extensión de la corrupción, con los malos ejemplos de la autoridad, con los modelos de éxito que se promueven en el seno de la sociedad. En el ámbito curricular se introdujo una deformación del auténtico civismo que se tradujo en prácticas memorísticas, repetitivas, en el aprendizaje de biografías de personajes públicos y de políticos en turno, en la repetición mecánica de disposiciones legislativas; se perdió de vista lo relevante para la formación de la persona en torno a los valores esenciales. Lo verdaderamente importante se fue dejando de lado; se fueron diluyendo los grandes valores universales que son el patrimonio moral de la humanidad, y que deben servir de brújula a todo ser humano para orientar sus decisiones” (165-166).

Después de haber esclarecido el orden en que se desearon alcanzar los objetivos generales de Civismo, resulta evidente la introducción al “mundo del deber ser” para que en el tercer año, al tocar los contenidos de Orientación Educativa, dicho mundo pudiera verse materializado en los estudiantes y mostraran conductas donde se manifestasen “el desarrollo personal y social del estudiante [...] su inserción en las actividades de la colectividad y de la vida productiva” (SEP 1993, 132).

Respecto a Orientación educativa, en el *Acuerdo 182* que se consultó, no estaba el programa o temario de Orientación educativa, así que la investigación se basó en lo que Merluy (2000) redactó acerca de ello. Explica que *La Guía Programática de Orientación Educativa* se trataba de una “guía para que en cada plantel elaborara el programa” (40), el objetivo general fue:

Ofrecer a los educandos la asesoría necesaria que les permita aprovechar la información de sus propias experiencias y de los diferentes medios a su alcance para desarrollar su identidad, su autoestima, su mejor actuación escolar, relaciones interpersonales sanas, y en su momento, la decisión vocacional más acorde con su realidad personal y social (40).

Mientras, las áreas que debían atenderse eran: la orientación psicopedagógica, se enfocaba al desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes para el aprendizaje; la orientación afectivo-psicosocial que atendía “las necesidades de identidad, autoestima, afirmación de la personalidad, así como las derivadas de las relaciones interpersonales” (40); la orientación vocacional y para el trabajo, dirigida hacia el autoconocimiento de “intereses y aptitudes, fortalecimiento del valor personal y social del trabajo, información de las opciones educativas y ocupacionales y ayuda en su decisión vocacional” (40). La metodología de trabajo debía contener “técnicas individuales, grupales, de evaluación, psicométricas y sociométricas” (41). Nótese el cambio de nombre de las áreas de intervención; se agregaron contenidos a cada una; la metodología que Herrera y Montes había propuesto se retomó, actualizó y complementó con las nuevas tendencias del extranjero, las cuales consistían, según Bisquerra (1996), en promover el autodesarrollo, el autoconocimiento, las habilidades interpersonales, la planificación de la carrera vital, la toma de decisiones, la búsqueda de empleo, el manejo del estrés, la prevención del consumo de drogas, la negociación y la comunicación asertiva, todo esto después de haberse retomado la teoría general de sistemas⁴⁵.

ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN	
Después de las <i>Resoluciones de Chetumal</i>	Después del <i>Acuerdo 182</i>
Aprovechamiento escolar	Psicopedagógica
Orientación psicosocial	Afectivo-psicosocial
Orientación vocacional	Orientación vocacional y para el trabajo

Otro material que se entregó fue *El programa de Orientación Educativa para el Tercer Grado de Educación Secundaria (1994-1995)*, en él se establecieron tres contenidos fundamentales: el adolescente y la salud; el adolescente y la sexualidad; el adolescente, la formación y el trabajo.

Cabe señalar que fue hasta la aplicación del ANMEB cuando se empató la forma de abordar la Orientación en las escuelas secundarias diurnas y técnicas, es decir, tres horas semanales en el tercer grado (Merluy 2000, 64).

⁴⁵ Ver glosario.

2.1.1.2 Sugerencias para la Orientación educativa de ese momento

René Merluy (2000) hizo un estudio de caso en dos turnos de una secundaria diurna al sur de la Ciudad de México, antes de que entrara en vigor el *Acuerdo 384*, ahí, entre otras cosas, evalúa el servicio de orientación a través de entrevistas y cuestionarios a directivos, profesores, orientadores y alumnos. Al final ofrece una serie de recomendaciones donde destacan:

1. Revalorar, redefinir el papel de orientador en la institución porque sus funciones se diluyen en el ámbito administrativo y el cuidado de la disciplina de los estudiantes.
2. Mejorar las condiciones laborales del orientador (materiales y económicas).
3. Ampliar las oportunidades de superación académica, es decir, que no sólo sea CM la que dicte dónde, cuándo, cómo y con quién tomar las actualizaciones. A este respecto el autor comenta: “La actualización exige la participación de varias instituciones, además de evaluaciones y seguimientos continuos. Encomendarla a una sola institución genera vicios sociales” (Merluy 2000, 117). Señala que sólo un orientador, de los siete de ambos turnos de la escuela en cuestión, ha tomado cursos fuera de los que ofrecen un estímulo de CM.
4. Promover una didáctica específica para el orientador-docente que responda a las características y necesidades de la población.
5. Especializar al orientador, pues la calidad en el servicio requiere de calidad en la formación y actualización del orientador.
6. Formar un equipo interdisciplinario para el departamento de orientación de cada escuela.
7. Promover que el orientador participe “en la conducción de la nueva asignatura Formación cívica y ética ya que en los programas de estudio de ésta se incluyen temáticas que son afines con la formación y experiencia profesional del orientador” (111).

Finalmente termina señalando que “la práctica del orientador es tradicional, burocrática, reiterativa y espontánea” (116), lo atribuye a la desvinculación entre teoría y práctica del orientador debido a que durante su preparación se privilegió “la formación intelectual-academicista sobre la función educativa, social y cultural” (116), ello le dificulta abordar la realidad de forma creativa, reflexiva que le permita transformarla y mejorarla. Del mismo modo, lanza este comentario:

Si bien el enfoque del estudio de caso difícilmente permite generalizar resultados, es muy probable que dadas las características del subsistema de educación secundaria –vertical, rígido y uniforme–; este tipo de práctica se repita en un considerable número de escuelas secundarias (110).

Para cerrar este apartado, cabe reiterar que durante los inicios de la gestión de Salinas de Gortari aún se continuaba la inercia de la NGP de primera generación y que el ANMEB fue una de las primeras acciones evidentes de la NGP de segunda

generación; por qué: recordemos que para la segunda generación de la NGP, la responsabilidad de implementar las reformas se delegó a la institución, por lo que *La Guía Pragmática de Orientación Educativa* fue una medida acorde con la GBE surgida de la NGP de segunda generación. Otro aspecto relevante fue el intento por impulsar la justicia social y la participación ciudadana, elementos que se habían debilitado con la asignatura Ciencias sociales. Tales circunstancias impulsan a pensar en que la reintroducción de Civismo al currículo de secundaria consistió en un esfuerzo para que los ciudadanos pudieran percibirse como parte de la gestión de las instituciones públicas, de la impartición de justicia y del fomento a la equidad; además, al dejar Orientación educativa hasta el tercer grado, quizá pudo influir en que los sujetos fueran más conscientes sobre la necesidad de que ingresaran a la vida productiva del país y, como consecuencia, que tuviera posibilidad de consumir.

2.2 FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I, II Y III

2.2.1 CONTEXTO E IMPLEMENTACIÓN

En 1994, Ernesto Zedillo Ponce de León⁴⁶ asumió la presidencia dejando a cargo de la SEP a Miguel Ángel Limón Rojas; en ese lapso de tiempo se van generando nuevas atribuciones y conceptualizaciones acerca de lo que hace la calidad en la educación, particularmente, en el informe *La educación encierra un tesoro* de 1996 de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI:

[...] se presentó una novedosa visión integrada del proceso de aprendizaje y de lo que constituía la calidad de la educación vista a través de cuatro principios básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y a aprender a ser” (Delors *et. al.*, citados por Del Castillo & Azuma 2009, 71).

Es decir, el desarrollo de un ser humano íntegro (saber ser) que haya adquirido estrategias para aprehender y aplicar sus saberes en proyectos colectivos en beneficio de la humanidad. En este informe también se hablaba de los horrores que genera la aplicación del conocimiento para destruir. Además, la delincuencia en

⁴⁶ Ver anexo 1.

México iba en aumento⁴⁷, hecho que se atribuyó a la falta de una auténtica formación ética en las escuelas, así que el 3 de febrero de 1999 se publicó en el DOF el *Acuerdo 384* donde se sustituyeron Civismo I, Civismo II y Orientación educativa por Formación cívica y ética I, II y III respectivamente. Estos últimos programas buscaron dotar al individuo de autonomía moral para la elaboración de un proyecto de vida viable, sustentable, que satisficiera al sujeto y beneficiara a su sociedad simultáneamente. Aunque claramente, no contemplaban el marco de la globalización.

En ese mismo año pero en el mes de octubre, la UNESCO publicó *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin, donde se destaca la imperiosa necesidad de modificación de las políticas educativas en pro de una formación que diera conciencia al individuo y a la sociedad sobre la pertenencia e interdependencia al mundo, la complejidad de los problemas para poder brindar soluciones efectivas a éstos y que fueran más allá del simple beneficio económico de las potencias mundiales; es decir, que busquen la calidad de vida para todos los habitantes del planeta, todo en un ambiente de paz, solidaridad y respeto a la diversidad.

Pablo Latapí (1999, 87-93) analizó las deficiencias de los programas de Formación cívica y ética, entre las que destacaron: la falta de fundamentación para introducir ética; no hay especificidad en que la libertad incluye responsabilidad para garantizar la dignidad humana; a pesar de que se retoman sin citar las ideas de Lawrence Kohlberg respecto al desarrollo del juicio moral y sus etapas, no se especifican formas de intervenir de acuerdo a la edad del estudiante de secundaria; se ignoran las problemáticas con las leyes injustas de nuestra legislación; no se esclarece por qué es necesario tomar como base las escalas de valores sociales para elaborar las propias, de tal modo que se fomente la comprensión de la convivencia y responsabilidad sociales; en aras de la laicidad neutral, se omiten los temas religiosos; también dejan de lado las distintas posturas en juicios morales según el sexo y las tradiciones de los pueblos indígenas; no se ha capacitado a los profesores

⁴⁷ Efrén Arellano (2004) afirma que la delincuencia en México creció inusualmente a partir de la década de los 80; no sólo eso, sino que las personas tienen una percepción creciente de inseguridad e impunidad. Confirmado por Aboites (2010, 293).

para la formación moral de los estudiantes, por último, “la escuela está hoy más preocupada por su eficacia, por el éxito ocupacional y económico de sus egresados que por las antiguas fidelidades a normas e ideologías.” (114).

Frente a estas observaciones, propuso enriquecerlos dotándolos de un enfoque llamado laicidad abierta, sugirió una técnica más —reflexiones escritas a partir de lecturas—, agregó temas que dieran continuidad y coherencia a los programas; por ejemplo, señalar desde primero de secundaria, la necesidad de una formación ética, de qué trata, la naturaleza compleja del ser humano, que la libertad necesariamente implica responsabilidad y que la adolescencia es un excelente momento para desarrollarla debido a todos los cuestionamientos propios de la edad, fomento al autocuidado y la búsqueda de principios éticos universales que puedan hacer viable las ciudadanías nacional y mundial. Incluso, agregó sugerencias a las posturas que los profesores deben tomar frente a temas controvertidos. Sin embargo, en su propuesta no tocó la materia dirigida a los grupos de tercero, pues sólo la hizo para apoyar a los jóvenes en “su búsqueda de convicciones y valores que den **pleno sentido humano** a su vida y como **ayuda a la maduración de su libertad responsable**” (Latapí 1999, 11). Fue con esta propuesta cuando se intentó ampliar la libertad de los jóvenes fuera del marco de la Orientación y a más temprana edad, incluso, Latapí (1999) consideró necesario que esta materia se impartiera también en la educación primaria para fortalecer la eficacia del proceso de formación moral. Pareciera que en primero y segundo de secundaria se diera un curso propedéutico para el ejercicio de la libertad responsable con el objeto de que el alumno elija, libre, informada y responsablemente, lo que quiere hacer para cuando comience a trabajar su plan de vida en cuanto a itinerarios educativos y laborales. En esa propuesta se vislumbra la psicoprofilaxis en deuteroselección pero no impartida por un psicólogo clínico, sino por el profesor de Formación cívica y ética en coordinación con el orientador.

2.2.2 POLÍTICAS EN RED EN MATERIA DE JUVENTUD Y ORIENTACIÓN

Un aspecto paralelo pero que influyó en el campo de la Orientación fue la política en materia de juventud pues, se decidió cambiar el nombre de la DGAJ a Causa Joven

(CJ) en 1996, esencialmente con los mismos objetivos pero introduciendo las ideas desprendidas de la NGP de segunda generación:

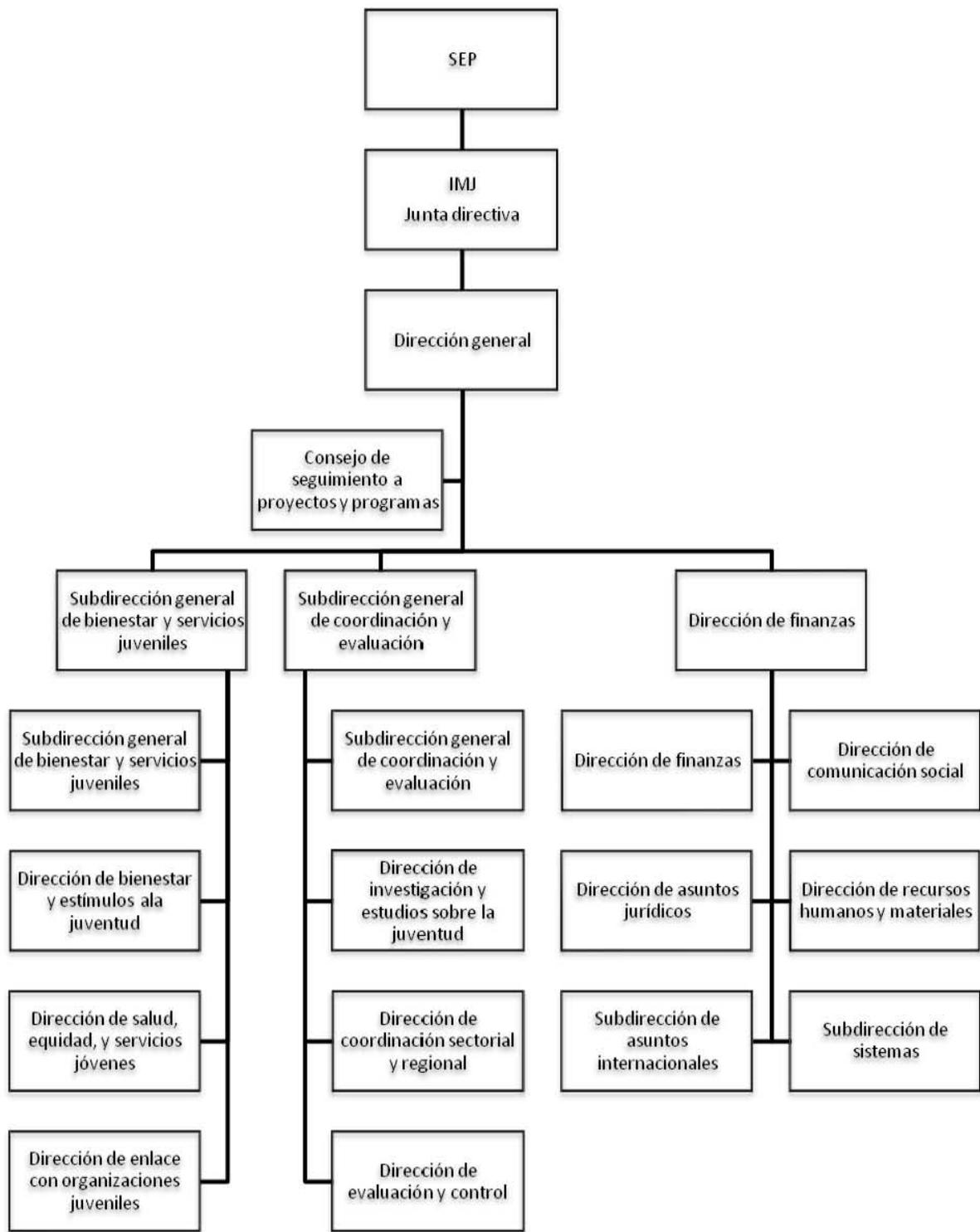
Las estrategias de trabajo de Causa Joven se fundamentaron en promover la corresponsabilidad de los diversos actores sociales que participaban en las políticas de juventud; en hacer más eficiente el uso de los recursos; desarrollar esquemas de comunicación para lograr un posicionamiento ante la sociedad y los jóvenes; y, en actualizar el conocimiento sobre las tendencias y problemáticas de los mismos (Romero 2000, 81).

A partir de ahí, se comenzaron a coordinar acciones para incluir “a los diferentes sectores juveniles: estudiantes, obreros, campesinos, desempleados, indígenas, punks, cholos, bandas, etcétera” (82), lo que orilló a la creación del Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJ) para poder encontrar estrategias eficaces para lograr hacer de los jóvenes un pilar más para el desarrollo del país. Cabe resaltar los servicios de Información educativa y el de Servicios escolares mediante los cuales

[...] se proporcionaba información sobre la oferta pública y privada a nivel nacional en materia de educación, con el propósito de orientar a los jóvenes respecto a instituciones, requisitos y planes de estudio [así como] orientación y gestión de trámites administrativos y escolares ante instituciones como la SEP, el IPN y la UNAM (92).

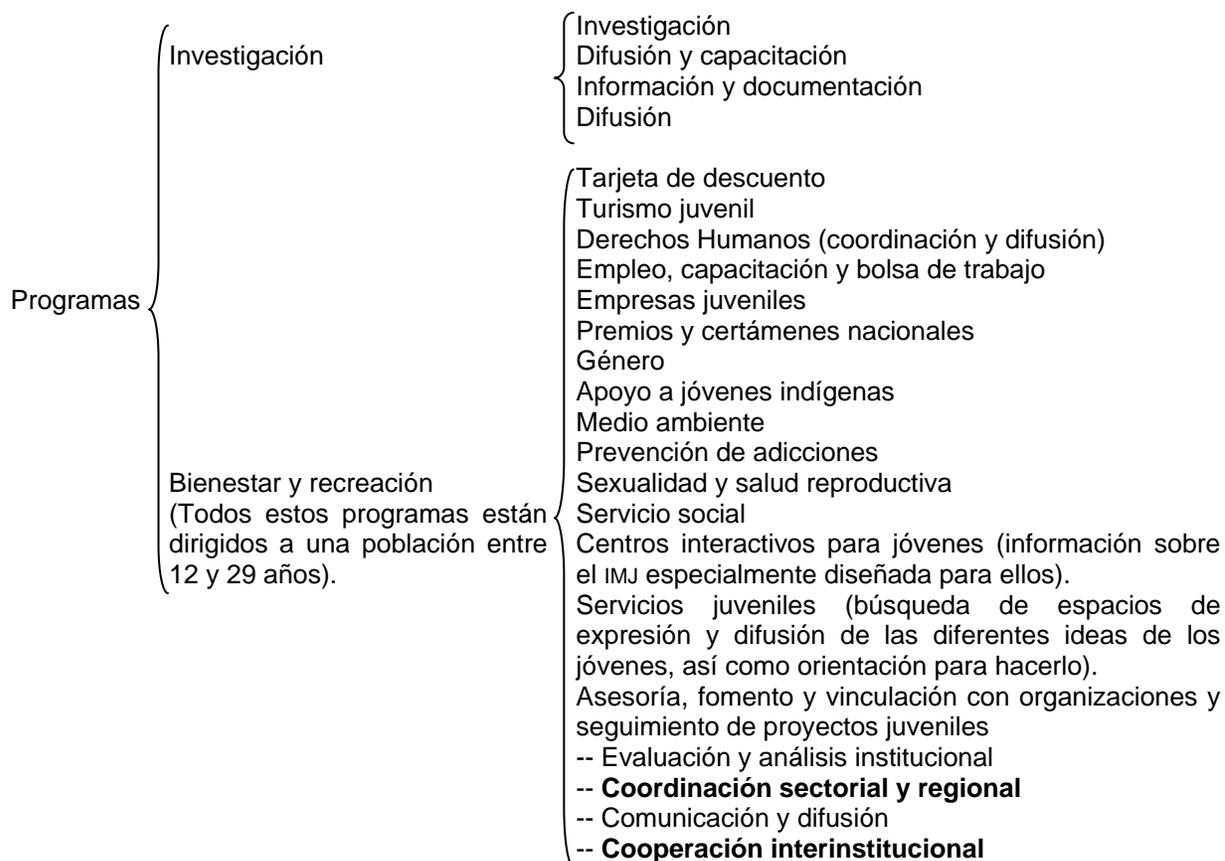
Estos servicios se limitaron a la mera información al igual que el SOE de cada entidad, probablemente porque el plan de estudios de secundaria brindaba Orientación a través de la asignatura Orientación educativa para tercer grado de secundaria y posteriormente, lo haría con Formación cívica y ética III.

En poco tiempo hubo necesidad de reestructurar CJ, no sólo por la gran cantidad de funciones que comenzó a desempeñar, sino que la NGP exigía que esa, y otras dependencias, adquirieran la capacidad de “autoevaluarse mediante un proceso de comunicación permanente entre los involucrados” (82), es decir: la sociedad, los beneficiarios y organismos gubernamentales. Debido a ello, después de múltiples debates en el Congreso de la Unión, se decidió publicar la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud en el DOF el 6 de enero de 1999. Nuevamente formaría parte de la SEP pero como Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ):



Tomado de: Romero 2000, 84.

A nuestros días, conserva gran parte de la estructura y funciones con las que inició en 1999:



Información tomada de: Romero 2000, 84-118.

A través de la Cooperación institucional y la Coordinación sectorial y regional se intentó atender integralmente a la juventud en las problemáticas que se abordaban en Orientación de tercer grado de secundaria en el plan de 1993, mediante los programas Derechos humanos, Prevención de adicciones, Sexualidad y salud reproductiva, Empleo, Capacitación y Bolsa de trabajo pero, quizá no tuvo tanta fuerza porque en las escuelas no se profundizaba en la ampliación de la libertad y la toma de decisiones planificadas con base en un profundo conocimiento tanto del sí mismo como el del medio, Merluy (2000) así lo expuso en su estudio de caso. Fue hasta Formación cívica y ética cuando se comenzó a buscar que la Orientación fuera un verdadero proceso que contemplara la formación de la conciencia moral que guiara toda decisión planificada; entonces, los esfuerzos del IMJ con los otros programas se podían ver fortalecidos. Ahora, las políticas en red fueron totalmente visibles en el campo de la Orientación, pues son muy evidentes los esfuerzos coordinados por informar sobre oferta educativa, trabajo, prevención de adicciones, salud reproductiva, incluso, el uso del tiempo libre.

Recién que se aplicaron los programas de Formación Cívica y Ética I, II y III, Latapí (1999) detalló sus deficiencias, algunas de sus propuestas comenzaron a tomarse en cuenta hasta el 2003, cuando Formación cívica y ética comenzó a aplicarse como prueba en las primarias piloto.

2.3 ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

2.3.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES. CÓMO NACE EL PROYECTO TUNING

Es necesario mencionar algunos detalles de la formación de la Unión Europea, pues los países que la integraron en su inicio, son quienes desde 1957 se interesaron en la libre circulación de personas a través de las fronteras de los países miembros; probablemente, esa fue la semilla de la que, más tarde, creció la idea respecto a la libre circulación de capitales, incluyendo el humano, mismo que tendría un estándar de calidad semejante al de todos los países miembros, es decir, tendría las mismas competencias. Igualmente, tras la investigación, se pudo detectar que la función de tutor como competencia específica del docente está estrechamente relacionada con tratados comerciales, particularmente con el nacimiento de la Unión Europea (UE).

Las Comunidades Europeas (2007) remontan hacia finales de la Segunda Guerra Mundial, donde el bloque de occidente, al percatarse de tanta destrucción, decidió crear el Consejo de Europa en 1949 para evitar que la situación se volviera a repetir. Dos años después, bajo la iniciativa del Ministro francés de Asuntos Exteriores Robert Schuman se firma un tratado en el cual, los países miembros no debían fabricar individualmente armas de guerra para atacar a alguno de los miembros —Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos—. Posteriormente, firman un tratado para lograr “que personas bienes y servicios puedan moverse libremente a través de las fronteras”, creando la Comunidad Económica Europea (CEE). Ya hacia 1972 se comienza a planear la creación de una moneda única que garantizara la estabilidad monetaria de los miembros, curiosamente a partir de este acontecimiento, otros países poco a poco comienzan a integrarse. Más adelante, durante esa misma década, se creó el Fondo Europeo de Desarrollo Regional donde se acordó que los países más ricos, transfirieran fondos a

los más pobres para la mejora de carreteras, comunicaciones, atrajeran inversiones y crearan empleos. Es interesante notar cómo los acuerdos que se van firmando a partir de la década de los ochenta, son objetivos que deben alcanzarse en un lapso de tiempo claramente estipulado, por ejemplo: el *Acta Única Europea* de 1986 para eliminar entre los miembros obstáculos en los libres intercambios por las legislaciones nacionales, en seis años; el programa “Erasmus” de intercambio estudiantil, en un año; el programa “Espirit” sobre la investigación y desarrollo de tecnologías, permanente. Tras la caída del Muro de Berlín se unen más países, lo que provocó la necesidad de que el 7 de febrero de 1992 se Firmara el Tratado de la Unión Europea para sustituir (CEE), también se establecen normas monetarias, de política exterior, seguridad común, aplicación de justicia; gracias a ello en 1993 se consolidó el mercado único⁴⁸ en el que se garantizan cuatro libertades: “circulación de mercancías, servicios, personas y capitales”, de los cuales, adquieren mayor relevancia para el tema de esta investigación, las de servicios y personas, porque es cuando los miembros comienzan a legislar sobre la “cualificación profesional”⁴⁹, lo que cobra mayor relevancia con la firma del *Tratado de Ámsterdam* el 17 de junio de 1997, “contiene disposiciones destinadas a reformar las instituciones europeas, a dar más voz a Europa en el mundo y dedicar más recursos al empleo, los derechos de los ciudadanos”⁵⁰, así como el establecimiento de una moneda única.

Llama la atención cómo esta historia fue vinculada al consumo de los jóvenes: ropa, música, cierto tipo de actividades ociosas y tecnologías, elementos que, según las Comunidades Europeas (2007), aumentaron la brecha generacional entre adultos y

⁴⁸ Nótese la coincidencia en tiempos con la firma del TLCAN.

⁴⁹ “En el marco de referencia del proyecto Tuning a las cualificaciones se les llama resultados de aprendizaje” (Medina & Ramírez 2008, 102). Naturalmente que en ese documento no se hablaba mucho sobre resultados de aprendizaje, pero sí de resultados en las actividades laborales e institucionales.

⁵⁰ Lo que es necesario señalar para el tema que se aborda, es que el acuerdo entró en vigor en 1999, sin embargo, en algunos rubros se señalaban diferentes lapsos de tiempo para el logro de los objetivos: la reestructuración de leyes, instituciones y procedimientos para garantizar la equidad y la justicia en el acceso al empleo, seguridad laboral y oportunidades de profesionalización de los trabajadores; igualmente hace una mínima mención sobre los regímenes legales y condiciones de acceso a las profesiones (Comunidades Europeas 1997, 27, 34-38). Resulta curioso que el tratado de Ámsterdam se expresó, en algunos casos, con términos similares a los de la NGP de segunda y tercera generación.

jóvenes. Al parecer el consumo estuvo y está presente en las políticas europeas, americanas y mexicanas⁵¹.

Cuando entró en vigor del *Tratado de Ámsterdam* el 1° de enero de 1999, en ese mismo año se adoptó al euro como moneda de la UE⁵², México firmó el *Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea* (TLCUE)⁵³, se firmó la *Declaración de Bologna* en la UE, firma que dio origen al proyecto *Tuning* que crearía un espacio europeo de educación superior antes del 2010.

Por supuesto, en esta última parte de la historia no podía faltar alguno de los organismos internacionales; en la década de los noventa, con tantas reformas educativas producto de la NGP de segunda generación, la UNESCO declaró: “las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos ideales para la construcción del futuro” (Medina & Ramírez 2008, 98), del mismo modo afirmó que se tenía que redefinir la labor docente para apoyar al estudiante y evitar su deserción. Por esta razón las universidades europeas tuvieron la obligación de buscar la pertinencia de sus planes de estudio, así dotar a sus egresados de las competencias para la detección-resolución de los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, no sólo en el presente, sino que puedan continuar haciéndolo independientemente de los cambios que se susciten en el futuro. Así surgió el proyecto *Tuning*, cuya principal propuesta de cambio se “enfocaba a las estructuras y contenidos que impartían las universidades” (100) de los miembros de la UE para desarrollar competencias, o sea, conocimientos y habilidades de forma holística. En estos cambios se apeló a que las Universidades buscarían “llegar de manera conjunta a puntos de referencia comunes, basados en consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, y la confianza mutua [teniendo como consigna] que la educación necesita estar en diálogo con las necesidades sociales” (100). Nótese que el modo en que el proyecto se planificó es similar a las propuestas metodológicas del aprendizaje activo como el

⁵¹ Basta con echar un vistazo a la política dirigida a la juventud a lo largo de la evolución del hoy IMJ a partir de la década de los ochenta.

⁵² Comenzó a circular en 2002 (Comunidades Europeas 2007).

⁵³ Entró en vigor en el año 2000.

método de caso, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, igualmente, la forma en que la UE trabajó sus tratados a partir de 1986 fue a través de objetivos que se alcanzarían en un tiempo previamente convenido. Definitivamente también influyeron las palabras de Morín (1999) porque muchos de los términos que el autor explica a lo largo del texto, son retomados en los acuerdos, declaraciones, planes, programas y lineamientos de los discursos políticos, económicos, mercantiles y educativos en muchos países.

Cuando se firmó la *Declaración de Bologna* en 1999 fue con la intención de:

[...] construir un Espacio Europeo de Educación Superior al año 2010, cuya organización atienda bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y conectividad; dicha concepción educativa, con la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación, en un foco de atracción para estudiantes y profesores no sólo de Europa sino también de otros países del mundo.

[...] adoptar un sistema de titulaciones que sean fácilmente reconocibles y comparables; adoptar un sistema basado en la distinción de dos ciclos escolares, pregrado y postgrado; establecimiento de un sistema de créditos como el ECTS [Sistema europeo de transferencia de créditos]; promover la movilidad de estudiantes y personal docente de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea; promover la cooperación europea en el control de calidad y promover una dimensión europea en la educación superior con énfasis particular en el desarrollo curricular (Medina & Ramírez 2008, 101).

Las líneas de acción se dirigieron hacia:

1. Definición de las competencias genéricas para todas las áreas temáticas.
2. Definición de las competencias específicas de cada área temática.
3. Definición y modo de operación del ECTS.
4. Esclarecimiento del enfoque de la e-a, evaluación y garantías de calidad (101).

La diferencia entre el proyecto *Tuning* respecto a la NGP es que el primero concibió “a la educación como un bien público, que es y seguirá siendo una responsabilidad de este sector” (103); mientras que la segunda, en aras de la descentralización, delegación de funciones, GBE y economía, rayó en el abandono virtual de las instituciones educativas (Del Castillo & Azuma 2009, 95).

2.3.1.1 TUNING EN LATINOAMÉRICA

¿Cómo llegó *Tuning* a América Latina y como consecuencia a México? Tras la firma del TLCUE, se llevó a cabo la “Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea el 29 de junio de 1999”

(Medina & Ramírez 2008, 103), en ella se tocaron temas relacionados con el fortalecimiento de las áreas política, económica y cultural para establecer asociaciones estratégicas, siempre y cuando, cada país asumiera responsablemente el compromiso con la educación porque es la clave para “el logro de la igualdad social y el progreso científico y tecnológico y por otra, en la formación profesional de los trabajadores de todas las edades y puedan aprovechar las oportunidades de empleo” (104). Esos términos sonaron a la solución y una de las más grandes deficiencias en la aplicación de la NGP de segunda generación, es decir el fortalecimiento de la voz de la sociedad para promover su participación, con ello, poder elevar la calidad de los servicios educativos. Razón por la que se decidió “considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de educación superior” (103).

Hasta aquí había avanzado la introducción del modelo por competencias en Latinoamérica cuando inició el sexenio de Vicente Fox Quesada en el año 2000⁵⁴, quien entregó la cartera de educación a Reyes Tamez Guerra. En ese año hubo dos destacados eventos internacionales:

1. El Foro Mundial de Educación en el año 2000 en Dakar, donde se redefinió qué era la calidad en la educación, ésta “no sólo debía atender las necesidades básicas de aprendizaje, sino también enriquecer la vida del estudiante y su experiencia general en la vida. Para esto se definieron las características deseables del educando (personas sanas y motivadas); de los procesos (docentes competentes y pedagogías activas); de los contenidos (planes de estudio pertinentes); y, de los sistemas (buena administración y distribución equitativa de los recursos). No obstante su limitación fue que no se abordó la forma de lograr la calidad en cada uno de los aspectos mencionados (UNESCO, citado por Del Castillo & Azuma 2009, 71).
2. La Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, esencialmente con las mismas intenciones de la *Declaración de Bologna*: el surgimiento de un espacio de enseñanza superior Unión Europea – América Latina – Caribe (UEALC) (Medina & Ramírez 2008, 104).

Se desprendieron las mismas cuatro líneas de acción que en la *Declaración de Bologna*, pero haciendo énfasis en la calidad de los programas educativos, no sólo de educación superior, sino también de la educación básica. Posteriormente, en la “Cuarta reunión de seguimiento del espacio de enseñanza superior UEALC” en el

⁵⁴ Ver anexo 1.

2002⁵⁵, se presentaron los primeros resultados del *Tuning* UE, entonces, algunas universidades de países latinoamericanos⁵⁶ con la cooperación de universidades europeas⁵⁷, se interesaron en lograr metas como las expuestas en los resultados de la primera etapa europea.

En el 2003, México firmó la *Carta Iberoamericana de la Función Pública* y hacia finales del mismo año se presentó el proyecto *Alfa Tuning*, donde se privilegia el consenso como vía para el logro de los objetivos pero, siempre considerando las particularidades de cada país. Ya a mediados del 2004 los países latinoamericanos fueron visitados por coordinadores para asesorar los proyectos de cada país; a finales de ese mismo año en la “Tercera Cumbre UEALC”, las ideas de cada país se articularon dentro del proyecto *Alfa Tuning*, ahí se seleccionaron áreas temáticas⁵⁸ para que cada país propusiera algunas estrategias de trabajo sobre estas líneas de acción:

1. Competencias genéricas y específicas.
2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
3. Créditos académicos.
4. Calidad de los programas. (Medina & Ramírez 2008, 107)

Las propuestas se articularon en el *Plan de acción 2005 a 2008*, donde se enfatizó en la calidad de la educación superior y en lograr el espacio común de educación

⁵⁵ La SEP comenzó a trabajar en la reforma del programa de educación preescolar y de educación secundaria en el año 2002; el primero entró en vigor en el 2005 y el segundo en el 2006. En el de preescolar se define que “una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (DGN-SEBN-SEP 2004, 22) y pertenecen a los siguientes campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud; tales campos deberán ser desarrollados por el educador a través de favorecer un ambiente de aprendizaje adecuado, con actividades planificadas con base en las necesidades e intereses del educando. Cabe mencionar el carácter abierto del programa, es decir, que no se sugieren secuencias didácticas, éstas deberán diseñarlas los docentes de acuerdo a las necesidades del contexto en el que se desenvuelven los alumnos preescolares, característica muy acorde con la GBE de la NGP de segunda y tercera generación (calidad, equidad, justicia, participación social, rendición de cuentas y transparencia).

⁵⁶ “Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campiñas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala)” (Beneitone, Pablo, *et. al.* 2007, 14).

⁵⁷ “Technische Universität Braunschweig (Alemania), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal) y Universidad de Bristol (Reino Unido)” (14).

⁵⁸ “Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, **Educación**, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería civil, Matemáticas, Medicina y Química” (Medina & Ramírez 2008, 106).

superior para el 2015. Durante la “Primera reunión del proyecto *Alfa Tuning*” a principio del año 2005, las mesas de trabajo definieron las competencias genéricas; en ese mismo año pero en otra reunión, las específicas. Con esta metodología se piensa consensuar sobre la tercera y cuarta líneas de acción para el año 2013.

2.3.1.2 TUNING EN MÉXICO

Ma. Guadalupe Medina y Liberio Victorino Ramírez (2008) señalan que los organismos representantes del Centro Nacional Tuning en México son:

[...] la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública [mientras que] la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), forma parte del Comité de Gestión del Proyecto Alfa Tuning América Latina (110).

Igualmente, el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), quien tiene parte de la responsabilidad en la comparabilidad de programas educativos, movilidad de estudiantes y maestros, así como del apoyo financiero para la el trabajo en el proyecto *Tuning* con las universidades integrantes del consorcio.

Cabe señalar que a partir de la “Segunda reunión del proyecto *Alfa Tuning*” a mediados del año 2005, se asignaron responsables de cada área temática en cada uno de los países, algunos de éstos, propusieron dos o tres universidades para algunas de las áreas. En el área temática de Educación, participan diecisiete universidades⁵⁹; México delegó esta última tarea a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

⁵⁹ Argentina, Universidad Nacional de Coyo y Universidad Nacional de La Plata; Bolivia, Universidad Núr (coordinadora del área temática en Latinoamérica); Brasil, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP y Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Chile, Universidad Católica de Valparaíso; Colombia, Pontificia Universidad Javeriana; Costa Rica, Universidad de Costa Rica; Ecuador, Universidad de Guayaquil; El Salvador, Universidad de El Salvador; Honduras, Universidad Pedagógica Nacional; México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Nicaragua, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – Managua; Paraguay, Universidad Nacional de Asunción; Perú, Universidad Peruana Unión; Venezuela, Universidad Simón Rodríguez; Reino Unido, University of Bristol.

2.3.1.3 COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Cada institución educativa después del *Libro Tuning. América Latina* de 2007, a través del *decoupling*⁶⁰, hizo las modificaciones necesarias a la propuesta latinoamericana de competencias genéricas y específicas para adaptarlas a sus visiones particulares, de tal modo que las competencias genéricas del egresado de educación superior que miden Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en algunos casos, quedan por debajo de lo que el *Libro Tuning* señaló como ideal:

REFERENTES DEL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS	
Competencias Genéricas para América Latina	Atributos del perfil de egreso de cualquier profesionista de educación superior en México CIEES ⁶¹
Instrumentales	
1. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1. Conocimientos básicos sobre el área de estudio
2. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	2. Habilidades para el manejo de la computadora
3. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	3. La capacidad de análisis y síntesis
4. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4. La capacidad de organizar y planificar
5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	5. Conocimientos sobre un segundo idioma
6. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	No aplica
7. Capacidad de comunicación oral y escrita	6. Habilidad de comunicación oral y escrita
8. Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas	No aplica
9. Capacidad para tomar decisiones	7. Habilidad para la toma de decisiones
Interpersonales	
10. Compromiso ético	8. Actitud ética profesional (valores)
11. Capacidad de trabajo en equipo	9. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios y/o multidisciplinarios
12. Capacidad crítica y autocrítica	10. Actitud crítica y autocrítica
13. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	No aplica
14. Habilidades interpersonales	11. Habilidad de (establecer) relaciones interpersonales

⁶⁰ Proceso mediante el “que se llevan a cabo “ajustes” del modelo original, para facilitar su aceptación por parte de los distintos agentes organizativos, aunque su consecuencia sea la desvirtuación efectiva de su intencionalidad originaria” (Del Castillo & Azuma 2009, 30).

⁶¹ Medina & Ramírez (2008) refieren a la página 48 de un documento titulado *Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Marco de referencia* que fue publicado en diciembre del 2005 en México.

15. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	No aplica
16. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	12. Actitud (de reconocer a la) diversidad y multiculturalidad
Sistémicas	
17. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	13. La capacidad de aprender a aprender
18. Capacidad de motivar y conducir metas comunes	No aplica
19. Compromiso con la preservación del medio ambiente	No aplica
20. Compromiso con su medio socio-cultural	No aplica
21. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	14. La capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
22. Capacidad de actuar en nuevas situaciones	15. La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
23. Capacidad creativa	16. La capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	No aplica
25. Compromiso con la calidad	No aplica
26. Capacidad para formular y gestionar proyectos	No aplica
27. Capacidad de investigación	17. Habilidad de investigación y/o desarrollo
28. Aprendizaje Autónomo	18. La capacidad de autoaprendizaje
29. Liderazgo	19. Habilidad de liderazgo
30. Conocimientos de otras culturas y costumbres	20. Conocimientos culturales complementarios
No aplica	21. Conocimientos sobre el desempeño de la profesión

Tomado de: Medina & Ramírez 2008, 112.

Esta aparente minimización que CIEES continuó aplicando, quizá se debió a la dificultad que implica la cuantificación de categorías meramente cualitativas en el proceso de evaluación de egresados, como consecuencia, depende de cada institución educativa velar porque sus alumnos y profesores cubran con el perfil de egreso y el perfil profesional para impartir la cátedra asignada respectivamente, pues de ello dependerá que se logre el fin último de este proyecto: que todo egresado trabaje en equipo y sepa consensuar, sea socialmente responsable, se sienta satisfecho de serlo, que sea visionario, participativo, que muestre habilidad en la planeación y resolución de problemas de índole política, económica, ecológica, cultural, social... sin importar la velocidad en los cambios del lugar donde labore, es decir, que sea una persona humana que se sepa ciudadana del mundo.

Las competencias específicas en el área Educación quedaron de la siguiente manera:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN
Domina saberes de las disciplinas del área de conocimientos de su especialidad.
Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas.
Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos.
Crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos.
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica.
Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.
Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas.
Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.

Tomado de: Beneitone, Pablo, *et. al.* 2007, 138-139.

Fue necesario señalarlo porque, al final, todas estas cualidades se exigen al profesor-tutor al tiempo que se esbozan en el perfil de egreso de educación básica.

2.3.2 TUNING Y TUTORÍA

En el año 2007 se presentó el primer informe escrito sobre los resultado de todas estas acciones conjuntas, incluso, en la introducción señala que al hablar de *Tuning*, ya no se concibe como un simple proyecto, sino como una metodología de trabajo. No es novedoso, pues tiene muchas similitudes con el método de caso, no sólo para el informe de América Latina, sino desde la década de los ochenta en Europa:

CUADRO COMPARATIVO ENTRE <i>TUNING</i> Y LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA MÉTODO DE CASO	
<i>Tuning</i>	Método de caso
Cómo resolver el problema de movilidad de servicios, personas y estudiantes.	Descripción de una situación problemática REAL.
Se establecen metas que deberán alcanzarse en un tiempo previamente convenido.	Presentación de objetivos que se deberán alcanzar en un lapso de tiempo previamente acordado.
Los coordinadores dirigen las reflexiones nacionales, continentales y finalmente las intercontinentales.	La función del docente como facilitador (director de debates y grupos de discusión).
	El trabajo comienza individualmente, después se lleva a consensuar en pequeños equipos y finalmente se acuerda en todo el grupo.

Información tomada de: Beneitone, Pablo, *et. al.* 2007, 14; Águeda & Cruz 2007.

Es interesante observar como en la UE las metodologías que se propusieron para el proceso e-a en las universidades fueron: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas (ABP) y método de caso; en cada una hubo una función específica del docente: guía, tutor y facilitador respectivamente (Águeda & Cruz 2007).

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LAS TRES METODOLOGÍAS	
Diferencias	Similitudes
<ul style="list-style-type: none"> - En el método de caso hay una etapa en la que el alumno trabaja individualmente, mientras que en el cooperativo y basado en problemas, los alumnos trabajan en grupos de máximo tres personas desde el inicio. - Por la descripción que hacen los autores, el rol de tutor es muy semejante al de guía, la diferencia con el de facilitador consiste en que éste, acerca los materiales y planifica las actividades de e-a para que los alumnos, en la medida de lo posible desarrollen autonomía en el aprendizaje; el guía planifica y dirige la experiencia de aprendizaje; el tutor abarca la función de facilitador, de guía, se interesa por conocer los intereses, habilidades, las necesidades de sus alumnos para planificar las experiencias de aprendizaje de acuerdo a ello, se actualiza, innova sobre su propia práctica, todo con un gran compromiso ético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno como responsable de su propio aprendizaje. El alumno deberá aprender a aprender. - Los objetivos se esclarecen al principio del curso y de cada actividad planificada. - Las actividades, preferentemente, deberán ser planificadas entre varios docentes. - El consenso como método para socializar el conocimiento. - Responsabilidad compartida del aprendizaje entre pares. - Metodologías centradas en el alumno. - La confianza mutua es clave en la motivación.

Información tomada de Águeda & Cruz 2007, 11-64.

Dada la descripción de los antecedentes del proyecto *Tuning* y los cuadros comparativos entre las metodologías didácticas para formar competencias, se infiere que la función del docente como tutor fue definida principalmente en el ABP, dentro del marco de la búsqueda de nuevas metodologías didácticas para las universidades de la UE con la “Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe” en el año 2002; por supuesto, con la influencia de las declaraciones de la UNESCO, Morin (1999) y la gran carga político-mercantil descritas en el apartado “2.3.1 Antecedentes internacionales. Cómo nace el proyecto *Tuning*”.

2.3.3 ANTECEDENTES NACIONALES DE TUTORÍA

Naturalmente, los acontecimientos internacionales no fueron la única influencia para definir la función del docente como tutor en México, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM comenzó a brindar un servicio personalizado con profesores, que no

necesariamente eran orientadores, a los alumnos de alto rendimiento en 1985. El programa comprendía desde la canalización a actividades como computación, aprendizaje de lenguas extranjeras hasta el intercambio académico a otros países; más adelante, en 1998 se pretendió abatir el número de alumnos irregulares y la deserción mediante “asesorías, cursos de regularización y otras actividades que fueran consideradas convenientes” (Figuroa & Mejía 2009, 25), ya para 1999 también funcionaba una bolsa de trabajo que garantizaba tanto la remuneración por la actividad laboral, como el tiempo “libre” para que los jóvenes no descuidaran sus estudios. Sin embargo, Figuroa & Mejía (2009) cuentan que en el Plan de Desarrollo de la ENP 2002-2006, la tutoría volvió a dirigirse sólo a alumnos de alto rendimiento, por lo que los docentes se esforzaron para que volviera integrar a los alumnos que necesitaban apoyo para el ciclo 2006-2007. Los autores especifican que los docentes tutores siempre han sido y son profesores voluntarios, ello garantiza que realmente funcione como:

[...] un instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno; además, busca incidir directamente en alumnos detectados con problemáticas tales como: deserción, rezago, bajo rendimiento académico, a fin de que mejoren su rendimiento e incrementen su interés por la adquisición del conocimiento, la investigación y la crítica creadora y propositiva (Figuroa & Mejía 2009, 26).

Estas experiencias probablemente se mezclaron con las recomendaciones que emitían los organismos internacionales a través de Edgar Morin (1999) y las ideas principales de algunas reuniones internacionales; por ejemplo: el “Foro Mundial de Educación”, 2000; “La Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe”, 2005; la “Cuarta reunión de seguimiento del espacio de enseñanza superior UEALC”, 2002. Se reitera, la SEP comenzó a trabajar en la reforma del programa de educación preescolar y de educación secundaria a partir de este último suceso. Cada acción emprendida para llevar a cabo las recomendaciones y objetivos acordados en cada reunión, foro, evento o cumbre, tuvo el financiamiento del BM y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) por recomendaciones de la OCDE, debido a eso, estos organismos sugieren estrategias, incentivan o sancionan a los países por alcanzar o no las metas.

2.3.4 ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA SECUNDARIA MEXICANA

2.3.4.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES

Es muy probable que en México, la NGP de tercera generación, el *Tuning* y la propuesta de Edgar Morin (1999) se enriquecieron entre sí para dar origen a los nuevos programas educativos de nivel básico. Las metodologías y competencias que, inicialmente se plantearon para alumnos y docentes universitarios de la UE, se adaptaron para alumnos y trabajadores en educación básica y media superior. Por qué:

Dada la temática de este trabajo, la atención se focalizará sólo al caso del plan de educación secundaria del 2006.

En el Documento Base de la RIEB (2002), se diagnosticó que el plan de 1993 no trabajaba por competencias, no se atendía a la diversidad, las prácticas del liderazgo eran poco fructíferas para la formación humana de los jóvenes, se necesitaba brindar autonomía a las escuelas, ausencia de rendición de cuentas, el logro de objetivos en las distintas modalidades de secundaria no era igual, ningún actor en el proceso de educación quería asumir la responsabilidad del fracaso escolar o rezago educativo, hacía falta incorporar de manera más activa a los medios masivos de comunicación, no se fortaleció la participación social, no se enfatizaba en dotar a los alumnos de habilidades para hacer de las TIC's herramientas de aprendizaje con el fin de facilitar su integración a la sociedad del conocimiento. Después de varios años de trabajo el nuevo plan de estudios recopiló desde las recomendaciones internacionales, hasta las hechas por investigadores mexicanos, como Pablo Latapí Sarre.

El plan comenzó definiendo el perfil de egreso, donde se destacó el dotar a los egresados de “conocimientos y habilidades para desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática” (SEP 2006, 9), cuyos indicadores visibles fueron: la fluidez en el lenguaje oral y escrito, la utilización de razonamientos y argumentaciones en propuestas de solución a los problemas cotidianos, manejo de diversas fuentes y recursos tecnológicos, aplicación de los derechos humanos en la forma de actuar con apego a la ley, uso de los

conocimientos adquiridos en beneficio de sí mismo y la sociedad, reconocimiento y respeto a la multiculturalidad, aprecio y participación de las manifestaciones artísticas o deportivas, saberse humano. Los indicadores correspondieron a las competencias genéricas que un año después se describieron en el informe *Alfa Tuning 2007*, incluso, retomó el concepto de calidad en la educación del informe *La educación encierra un tesoro* de 1996 de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y a aprender a ser” (Delors *et. al.*, citados por Del Castillo & Azuma 2009, 71), pero expresándolo en términos como: una persona competente no es aquella que desarrolló conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, sino que los hace funcionar conjuntamente para el beneficio armónico de sí mismo y de su sociedad.

Entre las características más llamativas del programa 2006 estuvo la intención de articular la primaria con la secundaria; la aplicación de proyectos transversales entre las asignaturas para facilitar el entendimiento de la complejidad de las problemáticas; motivar el interés del estudiante mediante metodologías activas que partan de las necesidades del educando; el fomento a la interculturalidad; la socialización del conocimiento; la diversificación de los criterios de evaluación; acercamiento a las TIC's como herramientas; disminución de asignaturas por grado; la flexibilidad en todos los elementos de los programas para hacerlos pertinentes y relevantes; el énfasis que presta a la construcción de la democracia del país, ya no tanto a la participación social; el leve parecido con el plan de estudios de Echeverría respecto a las asignaturas Ciencias I, II y III, con la diferencia de que se suplió la evidente deficiencia de aquél mediante el énfasis en Biología para primero de secundaria, Física para segundo y Química para tercero; la atención a la diversidad cultural, socio-económica y necesidades educativas especiales (NEE).

2.3.4.2 ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Entre todas las características anteriormente señaladas, destaca la separación de la asignatura Formación Cívica y Ética de la Orientación, dejando a la primera para segundo y tercero de secundaria, con un temario que mezcló algunas de las propuestas que elaboró Latapí (1999); particularmente, la relación del proceso de

desarrollo del adolescente y sus necesidades de búsqueda, con la formación del juicio moral y la libertad responsable para la elaboración de un proyecto de vida flexible. También se observaron las propuestas de Morin (1999) y Latapí (1999) respecto a la ciudadanía del mundo y el conocimiento de lo humano.

Orientación y tutoría sería un proceso de tres años con el plan 2006. Dicha asignatura se definió como un espacio para recolectar información de los alumnos con la finalidad de compartirla con toda la planta docente y se pueda intervenir adecuadamente en los casos que lo requieran.

A Orientación y tutoría se le asignó una hora semanal en el mapa curricular. Algunos párrafos más adelante, se afirmó que también se destinaría al acompañamiento de los estudiantes durante su proceso de “inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social” (SEP 2006, 30). También se señaló que los lineamientos generales serían definidos antes de que comenzara el ciclo escolar 2006-2007 pero, se publicaron hasta el mes de septiembre: *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*, así como *Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Orientación y tutoría*. Entre estas dos publicaciones y los talleres de actualización que se dieron a los profesores, quedó sentado el marco de intervención al adolescente de secundaria mediante la asignatura Orientación y tutoría.

La Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (DGDC-SEB-SEP 2006a) estableció dos grandes ejes de acción, la tutoría y la orientación educativa, la primera puede ser impartida por cualquier profesor sin importar su asignatura; mientras que la segunda, idealmente debe ser función del orientador, sin embargo puede ser llevado a cabo por el director, trabajador social, psicólogo de la escuela o un consejo de tutores. Cada eje tiene distintos ámbitos de intervención, mismos en que especifican las respectivas funciones del docente-tutor y del orientador.

2.3.4.2.1 El docente-tutor

1. Inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela. Las actividades abarcan desde facilitar la adaptación de alumnos de nuevo ingreso a través de la implementación de estrategias de bienvenida; información de las características y reglamento del plantel, funciones del personal que labora en la escuela, tanto a padres como a alumnos; dinámicas presentación entre compañeros; esclarecimiento de expectativas e inquietudes respecto al nivel que cursan; la elaboración de un directorio de instituciones que apoyan al adolescente con la participación del alumnado, y la coordinación de la elección de representante de grupo como un ejercicio democrático y de toma de decisiones.

2. Seguimiento del proceso académico de los alumnos. Esencialmente consiste en utilizar técnicas grupales y/o individuales para identificar problemáticas y crear soluciones a partir de la reflexión del propio proceso de aprendizaje junto con el establecimiento de compromisos; durante la aplicación de las distintas técnicas, que deberán ser acordes a las necesidades del grupo, deberán privilegiarse el diálogo y el consenso entre estudiantes, entre profesores y entre sí; la comunicación con los padres de familia para extender al seno familiar las estrategias consideradas pertinentes.

3. Convivencia en el aula y la escuela. Generar un ambiente de aprendizaje donde prevalezca el respeto, la confianza, el apoyo mutuo, la libertad de expresión y la habilidad de escuchar a través de la cooperación, la empatía entre la planta docente y los alumnos; la intervención oportuna en los conflictos entre estudiantes a través de promover la reflexión sobre éstos, así como enfocarse en “la prevención de adicciones, sexualidad y perspectiva de género, conservación del ambiente y valores que deben tomarse en cuenta como facetas de la convivencia escolar” (21).

4. Orientación académica y para la vida. Se trata de sugerir e informar al alumno sobre opciones académicas, profesionales y laborales para que construyan su proyecto de vida con base en el autoconocimiento, de esta manera podrán visualizar el proyecto como “un conjunto de decisiones que ellos mismos toman sobre su futuro

académico, profesional y personal, a partir de las acciones que realizan día a día y de la evaluación periódica que hacen de tales decisiones” (22). Se especifica que esta función del tutor de grupo, debe ser efectuada en coordinación con el orientador.

Los lineamientos también establecen las condiciones mínimas con las que debe contar la institución educativa para el trabajo en Orientación y tutoría, destacan: la oportuna adscripción de horarios y espacios; la exigencia a los profesores de presentar un plan de acción tutorial que sea pertinente para el grupo a su cargo; el director y el subdirector deberán estar pendientes del trabajo de los tutores y el orientador para proveer las condiciones necesarias. Además, esta asignatura no deberá calificarse, sólo se valorará el desempeño del grupo y del individuo con el fin de que conserve un carácter formativo y retroalimentario; asimismo, la labor tutorial será sujeta a la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte de los alumnos.

2.3.4.2.2 El orientador

Además de apoyar a los docentes-tutores en todas sus funciones, particularmente en la de brindar orientación académica y para la vida, el orientador debe apoyar mediante:

1. Atención individual. El orientador, con apoyo de los tutores, podrá conocer las diferentes individualidades, de tal manera que podrá detectar oportunamente las situaciones que puedan provocar la reprobación o deserción, incluso, el estudiante podrá elaborar su proyecto de vida haciéndolo consciente de los factores que influyen en su desempeño cuando sea evidente el escaso apoyo de la familia⁶².

2. Trabajo con padres de familia. Es indispensable la coordinación entre el orientador y los padres para obtener información detallada sobre la historia de vida del estudiante con el fin de aplicar estrategias más certeras que tengan eco en la vida familiar del estudiante.

⁶² Deimos Aguilar nos menciona que debe ayudarse a los niños y adolescentes a planear el desprendimiento cuando sus padres son peligrosos, es decir, aquéllos “que abandonan, pegan, descuidan, violan, humillan, explotan, engañan, utilizan, hacen creer que se les debe todo, incluso la vida, no orientan, no hablan de sexualidad, dan mal ejemplo, inician a sus hijos en el alcohol y las drogas, insultan, devalúan [...]” (2007, 30).

3. Vinculación con instituciones de apoyo al adolescente. Deberá buscar el apoyo de instituciones que brinden apoyo al adolescente para articular estrategias conjuntas en materia de “prevención de adicciones, sexualidad, recreación, formación académica futura y empleo” (32).

4. Acción en red para el bienestar del alumnado en la escuela. Apoyar a alumnos, docentes y tutores para que identifiquen los factores que pueden influir en la reprobación o deserción; proponer, conjuntamente, estrategias para resolver los problemas asociados a la reprobación o deserción; supervisar las adaptaciones curriculares en casos de NEE, así como canalizar a instituciones de atención especializada cuando sea necesario.

5. Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar. A partir de la vinculación con instituciones que apoyan al adolescente, así como de la comunidad escolar, impulsar estrategias en pro del bienestar de los alumnos dentro y fuera de la escuela.

El trabajo en Orientación y tutoría es muy similar al que propuso Luis Herrera y Montes en 1957, la diferencia radica en que las funciones de cada uno de los involucrados está perfectamente bien definida, además, no sólo el orientador es el encargado del encauzamiento individual, sino que hay un continuo flujo de información-acción entre la comunidad educativa, donde el primer motor es la relación entre el tutor y sus alumnos. Actualmente se hace énfasis en la profesionalización, actualización o capacitación del docente en su nueva función tutorial.

2.3.4.3 ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Junto con los lineamientos se publicó material destinado a actualizar a los docentes para su nueva función tutorial: *Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Orientación y tutoría*, ahí, previa lectura de los lineamientos y el plan de estudios 2006, se plantean problemáticas reales o simuladas para proponer soluciones desde el papel de tutor y/o orientador, una mezcla entre la metodología del ABP, el método de caso y cooperativo. Al final se propone bibliografía para

profundizar, de manera individual, en algunos temas relacionados con el desarrollo en la adolescencia, sus problemas más comunes y cómo abatirlos.

Todavía para el año 2009 la SEP continuaba impartiendo cursos a los docentes para que participaran en el programa de tutorías y, Socorro Ocampo, profesora de la Escuela Secundaria Técnica no. 17 “Artes decorativas”, facilitó el material que anteriormente se describió. Del mismo modo, Ocampo señaló que el libro que tomaron como pilar para todo el curso fue *Manual de orientación educativa y tutoría. Educación media y media superior* (2006).

El texto comienza con pautas para elaborar el plan de acción tutorial, es decir, el acompañamiento del individuo y del grupo —como persona moral— con la finalidad de apoyar el proceso de su desarrollo moral, intelectual, social y afectivo; prevenir el fracaso escolar; motivar el deseo por aprender; construir una mejor sociedad; en esencia, promover aprendizajes para la vida feliz dentro de la sociedad planetaria. Señala que toda la comunidad educativa debe participar —docentes, directivos, administrativos, tutores, padres de familia, medios de comunicación y sociedad circundante—. Pareciera un curso intensivo de Organización educativa donde se ofrece un manual de funciones y procedimientos generales para elaborar, a partir de un diagnóstico con la matriz DAFO⁶³, la misión, visión, ideario e historia de la escuela, hasta estrategias y técnicas para trabajar en cada una de las asignaturas los temas transversales y fomentar la participación social. Un cambio radical consistió en que los temas transversales ya no se abordarían como facilitadores en la comprensión de la complejidad de los problemas actuales, sino como estrategias para fomentar el desarrollo humano.

Cuando aborda los métodos y técnicas para recabar información, encauzamiento individual y grupal, es sumamente similar a la descripción que hizo Herrera y Montes para los distintos procesos, métodos y técnicas para la Orientación vocacional en la segunda enseñanza, del mismo modo retoma literalmente los mismos principios

⁶³ Metodología propia de la administración en que se buscan las Debilidades y Fortalezas de la institución, así como las Amenazas y Oportunidades del medio en que la institución se ubica. A partir de este diagnóstico se elaboran metas, objetivos, indicadores y acciones para alcanzar las metas.

—individual, personal, grupal, integral, proceso continuo, flexible y científico—; la diferencia radica en que ofrece otros instrumentos y más precisos para cada proceso en cada ámbito de intervención, así como el enriquecimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos con las propuestas de autores más recientes, las experiencias de la práctica educativa de instituciones educativas particulares como “La Salle”. En especial, retoma la visión moraniana ofrecida en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) y las declaraciones hechas en el Foro Mundial de Educación (2000). Esto último se evidencia en el concepto integral de hombre —ser social, psicológico, político, económico, afectivo, simbólico y creador—; en que parte de la idea que tanto estudiantes y docentes son personas sanas, motivadas; que la escuela debe brindar a los alumnos elementos que no sólo los instruyan, sino que los forme como seres humanos debido a que la familia ya no lo hace como antes pues, ahora, tanto padres como madres necesitan trabajar, dejando a los hijos solos en casa, a merced del bombardeo de los medios masivos de comunicación y los antivalores que, en ocasiones, rodean el medio en el que viven.

El tratamiento que hace sobre la entrevista tiene una clara influencia de Rogers al señalar las características de la entrevista no directiva y de Bohoslavsky, al reafirmar que el Plan Institucional de Tutoría (PIT) debe enseñar a tomar decisiones autónomas.

José Ma. Alonso (2006) al igual que Latapí (1999), retoma la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg⁶⁴, donde se describe el paulatino paso de la total

⁶⁴ Tanto Latapí (1999) y Alonso (2006) ofrecen una síntesis sobre las etapas de razonamiento moral o desarrollo moral según Lawrence Kohlberg, la más explícita es la de Alonso (470-473), misma que se transcribirá a continuación:

Etapas y fases del razonamiento moral	
1. Preconvencional (4 a 10 años)	Etapa 1: orientado hacia el castigo y la obediencia. Actos por obtener premios y evitar castigos. Etapa 2: propósito instrumental o intercambio. Actos por egoísmo orientados hacia el: “tú rascas mi espalda y yo rascaré la tuya”.
2. Convencional (10 a 13 años)	Etapa 3: Mantenimiento de relaciones mutuas, aprobación de los demás. Actos que buscan ganarse la aprobación de los otros. Etapa 4: Preocupación y conciencia sociales. Actos que han valorado la necesidad de la existencia de las reglas en beneficio de la comunidad.

heteronomía a la autonomía. Sin embargo, Latapí (1999) la complementó con la explicación psicodinámica de la formación de valores de Paul Diel donde a través de la satisfacción jerárquica de las necesidades⁶⁵ y el uso del razonamiento, el individuo poco a poco aprende a diferenciar los deseos insensatos, los sublima dando cabida a la construcción de ideales éticos que rijan sus acciones hacia el bien común; mientras que Alonso (2006), con las *Actas del Congreso de Centros La Salle*, donde describen las habilidades humanas y las cinco etapas por las que pasa cada una hasta llegar a la completa:

1. Flexibilidad: capacidad de adaptarse al medio o adaptarlo.
2. Ubicación en la realidad: saberse parte del medio y que cada acción tiene una consecuencia lógica.
3. Toma de decisiones: establecer prioridades en las acciones a emprender y comprensión de la responsabilidad de éstas.
4. Expresión emocional: cómo reacciona ante sus propias emociones.
5. Independencia: capacidad de actuar con autonomía y plena comprensión de lo que se percibe de la realidad.
6. Responsabilidad: reconocer que las acciones propias son parte de lo que es la sociedad en que se vive.
7. Conciencia: saberse un ser humano integral, es decir, conocer todas las dimensiones a las que se pertenece (Alonso 2006, 343-348).

En cuanto a la Orientación y la gestión escolar, señala las diferencias entre una Institución con Orientación educativa y la Institución en clave de Orientación, en esencia, la primera separa la labor orientadora del resto del trabajo educativo, y la segunda, enfatiza en la corresponsabilidad de todos los miembros de la institución en la labor orientadora, establece roles y niveles de intervención del tutor, orientador, psicólogo o psiquiatra de la escuela, esta última visión se asemeja a la de Bohoslavsky, donde el orientador no puede “dar terapia” al estudiante que lo necesite; sin embargo, mientras Bohoslavsky no especificó qué hacer en estos

3. Posconvencional (adolescencia temprana, en la edad adulta temprana o adulto).	Etapa 5: Moral de contrato, de derechos individuales y de leyes aceptadas democráticamente. Actos que han valorado a las leyes que han nacido de la democracia y, aunque algunas entran en conflicto con las necesidades individuales, a la larga, es mejor respetar la ley. Etapa 6: Moral de principios éticos universales. Actos con base en la escala de valores propia que emana de la conciencia de sí y de la responsabilidad para consigo y los demás. No le angustian las opiniones de los demás si sabe que es lo correcto.
--	--

⁶⁵ Abraham Maslow: fisiológicas, seguridad, preferencias emotivas y afectivas, estatus o sensación de logro, por último la realización o desarrollo personal.

casos, el manual sugiere el apoyo del psicólogo o psiquiatra de la escuela o bien, la vinculación con Instituciones de apoyo al adolescente y a la familia.

Una diferencia tremenda con los lineamientos propuestos por la SEP y el manual de Alonso (2006) es que el tutor ya no podría ser cualquier docente, sino sólo aquel que poseyera las siguientes características:

COMPETENCIAS DEL DOCENTE-TUTOR	
DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS
Actitudes y valores	<ul style="list-style-type: none"> -Autenticidad, es decir congruencia. -Aceptación del otro tal como es. -Empatía. -Respeto por sus alumnos y colegas. -Autocrítica. -Identificación con el ideario, disposiciones y reglamento institucional. -Concibe su profesión de servicio a las personas y a la sociedad. -Equilibrio entre la disciplina y el trato humano.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> -Saber atender, captar lo que los otros quieren decir y mostrar. Muy semejante al <i>continuum</i> interpretativo de Bohoslavsky. -Iniciar al educando a problematizar, decidir autónomamente y convivir.
Cualidades	<ul style="list-style-type: none"> -Amor a su profesión y dedicación a la juventud. -Interés por su constante formación. -Disponibilidad para la atención de los alumnos. -Liderazgo. -Manejo de dinámicas de grupo. -Trabajo en equipo. -Diálogo y consenso.
Como mediador	<ul style="list-style-type: none"> -Domino de su materia -Propone objetivos alcanzables que crean expectativas y motivación en los alumnos. -Conoce a sus alumnos, con base en ello motiva, apoya la autoformación de la autoestima y autocontrol. -Promueve aprendizajes para la vida. -Evalúa y planifica sus acciones. -Observa objetivamente.
Lo que un alumno espera de su tutor	<ul style="list-style-type: none"> -Afecto. -Trato personalizado. -Respeto. -Justicia y equidad. -Autoridad madura.
Lo que el tutor deberá cuidar constantemente de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> -La voz. -Autocontrol. -Relajación. -Autoestima.

Tomado de: Alonso 2006, 147-151

También distingue entre la función formativa y de fomentar el aprendizaje: la primera consiste en promover la maduración de la conducta, las actitudes y los valores; la

segunda, la apropiación de los contenidos. Sugiere la organización de actividades que complementan el aprendizaje de contenidos y apoyan los aspectos formativos.

El concepto de libertad que maneja este manual, aunque no lo señale explícitamente, se encuentra estrechamente relacionado con el autoconocimiento, la autoestima, la responsabilidad y la autonomía, es decir, que el individuo adquiera la suficiente seguridad en sí mismo para poder tomar decisiones autónomas, o sea, habiendo previsto las motivaciones y consecuencias de sus propias acciones, omisiones o palabras, así como estar dispuesto a enfrentar lo que surja de ello. Por lo que la educación de la libertad se centra en enseñar a:

[...] saber actuar y vivir con el respeto debido a los otros y a las ideas de los otros; haber superado la ignorancia y ser capaz de elegir el bien; tener conciencia de los derechos y deberes, y hasta ser capaz de renunciar a la propia libertad en beneficio de la de los otros; saber respetar aquello que nos rodea (39).

Más adelante explica que esa enseñanza se da a través de la promoción del aprendizaje de las experiencias propias y ajenas, así como de los contenidos escolares que pueden brindar sentido a la vida del alumno a través de la correcta articulación entre contenidos e intereses propios de la población de estudiantes; del aprendizaje para la convivencia que intenta inculcar esperanza en que el mundo puede ser un lugar más justo, cuyos habitantes son seres dignos de amarse porque el estudiante ha tenido experiencias de felicidad y cariño, tanto en la familia como en la escuela, lo que impulsará el deseo de trascendencia; es decir, la intención de llevar a la práctica algún plan que beneficie a la sociedad al tiempo que provoca en el individuo sentimientos de satisfacción, orgullo y felicidad.

El método por excelencia es enseñar a leer críticamente la realidad a través de distintas técnicas para fomentar la reflexión. Ofrece pequeñas cartas descriptivas y material didáctico para trabajar todos los temas transversales que abarcan pequeños elementos sobre el autoconocimiento, las relaciones con los pares, las relaciones con los docentes, los riesgos y opciones de la adolescencia, la responsabilidad del adolescente consigo mismo y con su sociedad, ser una persona humana que se sabe ciudadana del mundo.

Los métodos, técnicas e instrumentos propios de la orientación vocacional y profesiográfica los aborda exclusivamente para ser aplicados en la educación media. Ya para este nivel afirma que se debe promover que el joven tome decisiones lo más libremente posible y que deben respetarse; a diferencia del trabajo en educación secundaria donde, se busca influir en las decisiones que tome el adolescente. Otra cuestión llamativa es cómo sugiere orientación laboral para los jóvenes que no tienen pensado estudiar más allá del bachillerato, aunque plantea una pregunta muy interesante: “¿Qué efectos negativos podría tener?” (769). Bien, dado el evidente interés que tiene el Sistema Educativo Nacional (SEM) de que el alumno permanezca inscrito para elevar el índice de escolaridad del país, se considera que el efecto negativo podría ser que el individuo decida ingresar al mercado laboral y deje de lado cualquier tipo de profesionalización posterior. Sin embargo, disminuiría la velocidad de la devaluación de los títulos universitarios.

Algo realmente llamativo es que invita a las instituciones gubernamentales a participar con programas para apoyar a la familia, de este modo, reducir el estrés del adulto para evitar que ejerza violencia en contra de sus hijos, lo que redundará en bienestar social general. Esto lo hace a través de citar ejemplos en que instituciones gubernamentales del extranjero elaboraron programas de escuelas para padres y atención especializada a familias en situación de riesgo, es decir, no sólo apoyos económicos.

2.3.5 TRANSVERSALIDAD: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA CON ARTE DRAMÁTICO

Con la finalidad de promover en los alumnos sentimientos de felicidad, satisfacción, orgullo y la maduración en las habilidades humanas, la asignatura Artes —Danza, Música, Visuales y Dramático— se contempló como una herramienta más:

1. Para el plan de estudios 2006 de educación secundaria Artes tuvo los objetivos de que los alumnos comprendieran los distintos lenguajes artísticos a través del conocimiento de algunas de sus manifestaciones, de tal modo que pudieran apreciarlas en sus respectivos contextos, así apreciar la diversidad; también se intentó dotar al sujeto de nuevas maneras de expresarse mediante

la aplicación de técnicas artísticas que, a su vez, ayudaría a la autoestima del adolescente, particularmente el Arte dramático dotaría al sujeto de conciencia sobre su cuerpo y emociones.

2. En el manual de Alonso (2006) se establecen objetivos semejantes, pero señala que la dramatización fomenta la empatía, las actitudes conciliatorias y la solidaridad.

Los objetivos del manual de Alonso (2006) y los del Plan de estudios de educación secundaria del 2006 están estrechamente relacionados con los objetivos perseguidos por Orientación y Tutoría pues apoyan el proceso de desarrollo de habilidades sociales, autoconocimiento, exploración de diversas formas de convivencia, lo que naturalmente reforzará el proceso de formación de seres humanos conscientes de las consecuencias de sus acciones, es decir, individuos que tomen decisiones autónomas.

2.4 TUTORÍA

2.4.1 ANTECEDENTES

Cuando Felipe Calderón Hinojosa⁶⁶ asumió la presidencia, dio la cartera de educación a Josefina Vázquez Mota, quien tenía como meta articular totalmente la educación básica, facilitar la comparabilidad entre las distintas modalidades de educación básica y elevar la calidad de la educación en todos los niveles. Tanto en el Programa Sectorial de Educación (PSE) y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), nuevamente resuenan las palabras de la NGP, sólo que ahora, de tercera generación: calidad, eficacia, eficiencia, equidad, justicia, participación social, TIC's, transparencia y rendición de cuentas, ahora mezcladas con pertinencia, impacto, relevancia, ciudadanía, construcción de la democracia, indicadores y metas en tiempos definidos.

⁶⁶ Ver anexo 1.

2.4.2 PLAN DE ESTUDIOS 2011 DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SUS CARACTERÍSTICAS GENERALES

En el año 2011 se logró la aplicación del *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, por lo menos, a nivel administrativo. A continuación, se describirán las generalidades en las grandes dimensiones en que se plantea el acuerdo, según las líneas de aplicación de la NGP, las propuestas de Edgar Morin (1999) y *Alfa Tuning*:

1. GBE: En los programas de preescolar 2004 y secundaria 2006 ya se había señalado la necesidad de dotar con mayor autonomía a las escuelas, pero Del Castillo & Azuma (2009) mencionaron el abandono en que tal autonomía declinó, por lo que en el Acuerdo 592 se señaló la creación de Regiones para la Gestión de la Educación Básica (RGEB) con la finalidad de que sirviera como vínculo entre el estado y cada una de las escuelas, así como para la regulación del trabajo que deberá realizarse con sus diferentes instancias: equipos de supervisión y asesores técnico-pedagógicos. Cada iniciativa estatal deberá privilegiar la contextualización, pertinencia, profesionalización de todo el personal, con miras a transformar las escuelas de medio tiempo a jornada ampliada o de tiempo completo; un claro ejemplo es que el Plan de Acción Tutorial (PAT), deberá ser único según las necesidades del alumnado de cada escuela. El acuerdo adscribe de manera precisa los tiempos por asignatura según el tipo de jornada escolar, la boleta integra la evaluación del nivel de comprensión lectora, por último, se entregaría certificado hasta concluir los 12 años de educación básica.

2. Calidad: La aplicación de los programas y sus distintas adaptaciones contextuadas para cada escuela tendrán como indicadores de eficiencia la mejora de los puntajes obtenidos por los alumnos de educación básica en el ENLACE. Se esclarecieron los indicadores de las competencias que debe tener un egresado de preescolar, primaria y secundaria en cada asignatura, particularmente las competencias del egresado del último nivel, es decir, de toda la educación básica, deberán ser en gran medida las competencias genéricas enumeradas en el informe *Alfa Tuning 2007*, por supuesto que el acuerdo 592 las desglosa por áreas formativas y asignaturas.

3. Plan de estudios de educación básica 2011: Expresado en términos planetarios (Morin 1999), comienza con la idea de formar ciudadanos críticos, democráticos y creativos en las dos dimensiones, nacional y global:

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global se refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano (19).

El enfoque pedagógico será activo, siempre privilegiando la redefinición de la autoridad hacia la participación democrática de toda la comunidad educativa; la generación de ambientes de aprendizaje tolerantes, justos y de respeto; la constante planeación, seguimiento y evaluación de la aplicación de los programas; uso de diversas herramientas y estrategias de e-a; diversificación de los criterios de evaluación; en las escuelas rurales o de localidades situadas donde se hable una lengua indígena, la segunda lengua será indígena; el inglés como segunda lengua con miras hacia el intercambio a países anglófonos; la atención a la diversidad cultural y las NEE; por primera vez se toca la posibilidad de la promoción anticipada en estudiantes con aptitudes sobresalientes; nuevamente se tocan los temas transversales entre las asignaturas; la tutoría se destina tanto a alumnos como a docentes, en el caso de los segundos cuando manifiesten alguna dificultad en el dominio de los contenidos; la asesoría sólo es para los docentes cuando manifiesten problemas durante la aplicación de los nuevos programas u orientaciones didácticas que se vayan proponiendo.

4. Mapa curricular: Los campos formativos para la educación secundaria, según el plan del 2006 fueron los mismos que para la educación preescolar, es decir, el desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud. En el plan 2011 de educación básica cambiaron las nomenclatura de exploración y conocimiento del mundo, por exploración y comprensión del mundo natural y social; desarrollo personal y social, por desarrollo personal y para la convivencia; también se eliminaron los campos desarrollo físico y salud, expresión y apreciación artísticas, pues se integraron al campo de desarrollo personal y para la convivencia.

Otro aspecto importante es que pierden peso los nombres preescolar, primaria y secundaria, quedando como periodos escolares que van de tres en tres años, por lo que el cuarto periodo, corresponde a la educación secundaria. El mapa curricular es muy gráfico en cuanto a las asignaturas que formarán en los distintos campos a los educandos; por supuesto, con sus respectivos proyectos transversales que no son más que múltiples tratamientos de temáticas donde intervienen las distintas competencias desarrolladas en varias asignaturas simultáneamente o, dicho en términos del Acuerdo 592, que ponen en juego el movimiento de competencias. Ahora sí se habla abiertamente del aprender a hacer, a aprender, a ser y a convivir.

5. El establecimiento de estándares nacionales que deben alcanzar los estudiantes al término de cada grado escolar en las distintas asignaturas que componen los campos formativos: Anteriormente ya se habían señalado los aprendizajes esperados en los programas de cada asignatura, ahora, al conjunto de éstos se les denomina estándares. Particularmente llama la atención cómo se relaciona la comprensión de lectura con la velocidad y calidad en que se articulan las palabras leídas. Desde la lectura y la experiencia, en esta investigación se considera que la velocidad se queda en segundo término cuando la lectura carece de significación, es decir, si el sujeto no establece nexos entre el signo y el significado al mismo tiempo que lee, por lo se considera que los problemas de articulación y comprensión lectora están asociados al desconocimiento del significado de las palabras, salvo en casos de trastornos neurológicos o emocionales.

6. Temas transversales: el abordaje de dichos temas están marcados en los programas de la asignatura Formación Cívica y Ética desde tercero de primaria hasta sexto de primaria. Ya en secundaria se sugiere retomar los temas que se consideren pertinentes para Tutoría o para el proyecto transversal de la escuela de acuerdo a las necesidades del alumnado y lo marcado en el PAT.

7. Campo formativo desarrollo personal y para la convivencia: el 4° periodo escolar está integrado por tres asignaturas y un espacio curricular: Formación cívica y ética, Educación física, Artes y Tutoría. Se recuerda que Tutoría no es una asignatura, sino un espacio curricular destinado para la atención grupal e individualizada al alumno.

En esencia, este campo formativo tiene el objetivo de que el estudiante aprenda a actuar como ciudadano planetario, que “construya su identidad y conciencia social” (DGDC-SEB-SEP 2011, 46), al tiempo que desarrolla su “juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad” (46). Sus indicadores son muy semejantes a las competencias genéricas sistémicas e instrumentales enumeradas en el informe *Tuning 2007*. Todas las asignaturas y Tutoría deberán contemplar en su metodología de trabajo que es necesario desarrollar la autonomía del estudiante, es decir, su libertad responsable. En esencia, este campo tiene la intención de humanizar, motivo por el que en este trabajo, se le considera campo para la formación humana o humanización.

Mapa curricular de educación básica 2011													
Habilidades digitales	Estándares curriculares	1 ^{er} Periodo escolar			2 ^o Periodo escolar			3er Periodo escolar			4 ^o Periodo escolar		
	Campos de formación para la educación básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		X	Segunda lengua		Segunda lengua						Segunda lengua: inglés. I, II, III		
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la naturaleza y la sociedad	Ciencias naturales				Biología	Física	Química	
						La entidad donde vivo	Geografía		Historia				Geografía de México y el mundo
		Desarrollo físico									Asignatura estatal	X	
	Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación cívica y ética							X	Formación cívica y ética I y II
Educación física						Tutoría			Educación física I, II y III				

		Expresión y apreciación artísticas	Educación artística	Artes I, II y III (música, danza, teatro o visuales)
<p>Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.</p> <p>Todas las asignaturas del campo exploración y comprensión del mundo natural y social favorecen aprendizajes de Tecnología, a partir del segundo periodo escolar.</p> <p>Todas las asignaturas del campo para el desarrollo personal y para la convivencia, establecen vínculos formativos con ciencias naturales, geografía e historia, a partir del segundo periodo escolar.</p>				

Tomado de: DGDC-SEB-SEP 2011, 34

8. Lineamientos de Tutoría 2011: Para Tutoría se publicaron nuevos lineamientos que incluyeron una guía para el maestro, un amplio directorio de instituciones que apoyan al adolescente y la familia, así como orientaciones para el desarrollo de habilidades digitales, de esta manera facilitar las funciones del tutor-orientador como puente entre la escuela y la comunidad educativa que, desde las perspectiva actual, rebasa los alrededores del edificio escolar; es decir, involucra a todo el país. Los ámbitos de intervención y funciones son igual que en los lineamientos del 2006, incluso, en esta investigación se atreve a afirmar que *Tutoría. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria*, no es más que una brevísima síntesis del manual de Alonso (2006) al que se agregaron los apartados: “Orientaciones para el desarrollo de habilidades digitales” y “directorio de instituciones”, también se cambiaron algunos términos como “esperanza” por “prometedor”, además, la responsabilidad de elaborar un expediente se delegó en el alumno. Otro cambio consistió en que el término Plan Institucional de Tutoría (PIT) se sustituyó por Plan de Acción Tutorial (PAT).

CAPÍTULO III

CAMPO FORMATIVO PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y LA CONVIVENCIA

3.1 ASIGNATURAS QUE COMPONEN EL CAMPO PARA LA HUMANIZACIÓN

Hasta aquí se está de acuerdo que el Campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia es una manera larga de decir formación humana o humanización, fin último de la educación en todos los tiempos. Dicha formación humana en el plan 2011 del cuarto periodo escolar está integrada por:

1. Tres asignaturas: Formación Cívica y ética (FCyE), Educación Física, Artes.
2. Un espacio curricular: Tutoría.

Este trabajo se centrará en exponer algunas razones para cambiar algunos contenidos de los programas de Artes (Teatro) I, II y III, con el objetivo de reforzar el abordaje de los temas transversales entre FCyE, Artes (Teatro) y Tutoría. Para ello, es necesario describir la generalidad de estas dos asignaturas y el espacio curricular del Plan 2011 de educación básica del cuarto periodo escolar.

A) Formación cívica y ética. Retoma las propuestas de Latapí (1999), pero con ligeros cambios en el vocabulario empleado, el orden del temario con matices que introducen al “mundo del deber ser” o civismo, así como la “interposición de temas” entre segundo y tercer grado de secundaria. Las principales propuestas retomadas de Latapí (1999) fueron que el desarrollo de la libertad responsable y el fomento de la autonomía moral encontrarán eco en todas las asignaturas, además, se enfatizó en la comprensión de la coexistencia armónica en la sociedad. La aplicación de la laicidad abierta y empleo de las posturas adecuadas frente a temas controvertidos sólo podrán verificarse observando las prácticas docentes. También se evidencia la propuesta de Morin (1999) sobre ser ciudadano del mundo y tener interdependencia con todos los seres vivos del planeta.

B) Según el *Acuerdo 592*, **Artes** tiene como objetivos fomentar la sensación de logro que incide directamente en la autoestima; el respeto y aprecio por la multiculturalidad; la exploración de nuevas maneras para expresarse; disfrutar de las

manifestaciones artísticas, gozar por participar en ellas; descubrir el impacto social de las artes; es decir, humanizar. Ello potenciará el desarrollo de la autonomía moral, misma que va de la mano con el aprendizaje autónomo y la ampliación de la libertad. Haciendo una lectura rápida de los programas de Teatro, Español e Historia se cae en cuenta de que hay mayor transversalidad entre esas tres materias que con Tutoría y Formación cívica y ética. Entonces, ¿dónde queda la formación humana? Evidentemente es necesario que todas las asignaturas se relacionen entre sí; sin embargo, se considera necesario que en Teatro para educación secundaria, más allá de leer algunos clásicos, buscar repertorio nacional o local para representar, reflexionar sobre la historia general del teatro, sus géneros y características, debería centrarse en las técnicas para el autoconocimiento, el dominio del cuerpo y las emociones, porque eso comprende parte de la formación humana. Incluso, al revisar los programas de Teatro IV, V y VI de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, los contenidos son semejantes, y dichos programas, en especial el dirigido a sexto de bachillerato, tienen intención propedéutica para los alumnos que aspiran estudiar Literatura Dramática y Teatro en la UNAM, de ahí que la carga horaria semanal sea de tres horas, más trabajos y ensayos fuera de la jornada escolar.

Efectivamente, resulta indispensable contextualizar todo contenido que se aborde mediante un brevísimo *análisis de las obras*⁶⁷ que se pretendan adaptar y/o montar, mas no concentrarse en aspectos como el análisis de las características particulares del teatro en distintos momentos históricos porque, un análisis de esa naturaleza, requiere amplios conocimientos sobre historia del teatro y, simplemente, al revisar el mapa curricular de la carrera Literatura Dramática y Teatro de la FFyL de la UNAM, se necesitan ocho semestres para dominar su historia. Probablemente sería factible si se reunieran dos condiciones mínimas:

⁶⁷ Consiste en comprender el contexto histórico en que se escribió la obra, características literarias y de los personajes, la época en que el autor la sitúa y la enseñanza que la obra pretende dar. Se aclara, este es el tipo de análisis que se debe hacer de una obra con fines educativos.

1. Que nuestros alumnos de educación básica se caracterizaran por su afición a la lectura, pues ésta es una de las herramientas de aprendizaje de mayor relevancia debido a la metodología que se pretende utilizar⁶⁸. Sin embargo, hoy sabemos que:

Leer no es un placer para los jóvenes mexicanos [...] México fue el país en el que una mayor proporción de jóvenes se sintió infeliz o insatisfecha, de entre los 65 países comparados, cuando les regalaron un libro [...] Estas cifras hablan de que estamos a punto de tener una generación culturalmente perdida, atada a fanatismos. (El Universal Editoriales 2011)

2. Que quien imparta la asignatura de Artes (Teatro) se trate de alguien que haya hecho estudios teatrales a nivel profesional, pues, el teatro comprendido como disciplina artística, va más allá de la historia y la literatura para representar, comprende también la teatralidad:

Es el teatro menos el texto, es un espesor de signos y de sensaciones que se construye en la escena a partir del argumento escrito, es esa especie de percepción ecuménica de artificios sensoriales, gestos, tonos, distancias, sustancias, luces, que sumerge al texto en la plenitud de su lenguaje exterior (Barthes, citado por Pavis 1990, 468).

A partir de esta definición, se concibe que la teatralidad es aquello que fomentará el desarrollo humano, es la parte donde se trabaja con la interpretación-representación de emociones, situaciones y razones, es decir, donde se ejercita la capacidad simbólica con que todo homínido nace. Es allí donde los esfuerzos deben centrarse, porque esta asignatura pertenece al campo formativo para la humanización, no a los campos formativos Lenguaje y comunicación, Exploración y comprensión del mundo natural y social.

C) En la hora semanal destinada a **Tutoría** se trabajan dos grandes ejes:

1. Conciencia de sí: pretende dotar al estudiante de herramientas para autorregular su aprendizaje y su conducta a través del autoconocimiento, la construcción-reconstrucción de la autoestima, con el objetivo de hacer del adolescente alguien consciente del impacto que tienen su actitud y comportamiento en su situación personal, relaciones interpersonales, así como en la dinámica del grupo y de la institución educativa, de este modo, “él sabrá que tiene el control de su vida, de su presente y futuro”⁶⁹.

⁶⁸ Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Colaborativo y Método de caso.

⁶⁹ En los *Lineamientos 2011* le llaman *locus de control interno*.

2. La convivencia: busca generar ambientes de aprendizaje donde las relaciones se basen en el respeto a la dignidad humana, la empatía, la cooperación, la solidaridad, la confianza, la legalidad, la institucionalidad, la justicia, la resolución no violenta de conflictos, la reflexión, la crítica constructiva, el consenso, la responsabilidad social...

La idea de trabajar estos ejes relacionándolos especialmente con los contenidos de Formación Cívica y Ética es que el estudiante elabore un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo con metas alcanzables en un tiempo establecido para favorecer un buen concepto de sí mismo; además, se sugiere retomar algunos temas de esa asignatura para trabajarlos a manera de temas transversales de acuerdo a las necesidades de la población del plantel educativo.

Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro. (2011), ofrece algunas estrategias de fomento a la reflexión a partir de lecturas, imágenes, videos, audios, dramatizaciones y herramientas electrónicas con el objeto de que los estudiantes tengan una visión crítica sobre los factores que influyen en las decisiones de las personas —medios masivos de comunicación, presión de los pares, elementos del entorno donde se desenvuelven, impulsos internos no reflexionados—, como consecuencia, los adolescentes elegirán un modelo de identidad sano para que hagan de su proyecto de vida un plan viable y satisfactorio para sí mismos, donde contemplen mejorar, solucionar y beneficiar a su sociedad.

Naturalmente, también se enfatiza en que el docente que realice la función tutorial debe distinguirse por su calidad humana y profesional (DGDC & DGFCMS 2011, 104, 118), de otro modo dificultaría la auténtica formación humana.

A lo largo de los lineamientos se reitera sobre la observación del marco institucional y legal de nuestro país, donde la base es la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y, efectivamente, los programas marcan el análisis y reflexión sobre la Constitución, algunas leyes y declaraciones internacionales que México ha firmado.

3.2 NECESIDAD DE EXPANDIR EL EJERCICIO DE LA LIBERTAD RESPONSABLE EN NUESTRO PAÍS

Es interesante constatar, cómo durante el correr del tiempo se esperó que los egresados de secundaria tuvieran conciencia de su responsabilidad social o contribuyeran al desarrollo de su país, al tiempo que aprendieran a emplear su libertad con responsabilidad. Sin embargo, se encontraron algunos hechos documentados que son alarmantes:

1. Luis Manuel Mendoza (2011) publicó una nota en la que se entrevistó a Héctor Magaña —director de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, profesor de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y especialista en Psicología Educativa— donde éste afirmó que niños entre 10 y 11 años de edad plasmaron en su proyecto de vida dedicarse a la delincuencia; estudiantes de secundaria han planeado estudiar ingeniería química, derecho penal o administración, para montar un laboratorio de estupefacientes, defender narcotraficantes o lavar dinero respectivamente, pues “allí sí hay dinero”; igualmente, han detectado profesionales con licenciatura y posgrado que trabajan para el crimen organizado. Estas últimas declaraciones coinciden con aquella hecha por un joven recluso en edad de cursar la educación básica y que fue entrevistado para la película *De panzazo*, donde señaló: “Apoco si tú fueras *narco* y sabes que estás ganando, pero *putis* de millones cada mes, vas a decir: “no, pues porque cambie el país, voy a dejar de ganar tantos millones”... ¡Chingue a su madre! ¡Que se mueran todos los que se tengan que morir!, con que yo esté bien” (Loret de Mola & Rulfo 2012).

A este respecto autores argentinos y mexicanos han señalado factores que limitan la libertad y que son parte de las causas que originan problemas como el ejemplificado en el párrafo anterior. Rascovan (2005), lo atribuye a la cultura del mercado, pues fomenta en los jóvenes opten por la carrera o actividad que mayor éxito y prestigio pueda darles, ya que entre más consumo ostenten, dentro del imaginario social, son personas valiosas sin importar qué hagan o qué sean. Entre los factores familiares que coartan la libertad destacan la “limitada capacidad de amar” de los padres o los “padres peligrosos” (Aguilar 2009, 30); otros factores sociales: “el consumismo, el

utilitarismo, el desarraigo, la masificación, la sociedad de la imagen y el sonido, el dinamismo social, la movilidad, el cosmopolitismo, la transformación del modelo familiar, la emancipación tardía de los hijos” (Alonso 2006, 140-142). Desde la óptica de Aguilar⁷⁰ (2007; 2009), los limitantes de la libertad de origen familiar y/o social causan otras de origen biológico-emocionales, es decir, enfermedades mentales que van desvirtuando la esencia de lo humano hasta correr el riesgo de deshumanizar⁷¹. Debido a lo anterior, es fundamental motivar a los jóvenes que viven en un ambiente nocivo a que se percaten de aquellos factores familiares y sociales que puedan obstaculizar su libertad durante la elaboración e implementación de su proyecto de vida; en palabras del plan 2011, que conozcan las situaciones de riesgo para atenuar su influencia, de ese modo, puedan elaborar un proyecto de vida viable, sustentable, flexible y consciente; en palabras de Bisquerra (2009) fortalecer la resiliencia, es decir, “la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.)” (150).

⁷⁰ Deimos Aguilar es paidopsiquiatra, como consecuencia, trata este tipo de problemáticas desde el individuo y la familia; dentro de esa visión explica cómo el entorno familiar y social afectan a un sujeto, asimismo, menciona el impacto que puede tener en una sociedad un ambiente nocivo que se repite incontables ocasiones en distintos puntos de un país; en este caso, se refirió a México. En esencia, trata el proceso específico al que se refería Gavilán (2006).

⁷¹ Aguilar (2009) distingue:

“- 90% humano: Es una persona que tiene un buen funcionamiento, pero tiene muchas posibilidades de mejorarse como persona.

- 80% humano: No aprende fácilmente de sus errores; se caracteriza por intentar las cosas; tiene buenos sentimientos, pero le gana el enojo e insulta; tiene muchos proyectos buenos, pero no los concreta; promete y difícilmente cumple; se rinde fácilmente; le cuesta trabajo defenderse; le cuesta trabajo decir no; acostumbra fingir sus sentimientos; suele mentir; le cuesta trabajo reconocer sus errores; le cuesta trabajo adaptarse; muchas veces piensa más en los demás que en sí mismo; le preocupa la opinión ajena; no se acepta totalmente; en ocasiones sus relaciones humanas son débiles y cortitas; tiene algunos resentimientos; tiene muchos miedos; no sabe defenderse; es muy inseguro; busca que lo quieran; ve mucha televisión y detesta la lectura; no tiene muchos deseos de superarse; los halagos lo confunden; tiene baja autoestima; se siente seguro sólo con sus padres; tiene miedo al éxito; en ocasiones se presta para transas; tiene sentimientos de culpa y cree que merece castigo; predominantemente, se siente feo; puede pasar encima de los demás para lograr sus objetivos.

- 0% humano o inhumano: En esta clasificación entran aquellos que aparentan ser muy humanos, pero que tienen muy malos sentimientos, carecen de sentimientos de culpa, no tienen empatía y utilizan su inteligencia maligna para lograr sus bajos instintos y sus deseos materiales [...]; todos los días mienten; utilizan a las personas a su conveniencia; tienen pésimo gusto; se rodean de personas iguales a ellos; se venden fácilmente; mienten fácilmente; su ley es la de la *transa* y la del mínimo esfuerzo; no tienen remordimientos.” (67-69). Al leer estas características, coincide con las fases de desarrollo moral según Lawrence Kohlberg (Latapí 1999; Alonso 2006): el 90% humano se encuentra en etapa convencional; el 80% humano en un proceso de transición entre la moral preconvencional y convencional; mientras que el inhumano en preconvencional.

2. Por otra parte, gracias a la proliferación de la computadora con acceso a internet, abunda la información para abatir los sesgos en los estereotipos de carrera pero, se recuerda, Tutoría en la educación secundaria mexicana, se enfoca a la creación de un proyecto de vida, particularmente, en la elección de un itinerario educativo. Sin embargo, año con año hay manifestaciones, cierres y bloqueos por parte de los estudiantes excluidos de la educación superior en el Distrito Federal; por ejemplo: el 18 de septiembre de 2012, José Ángel Córdova, secretario educación de Felipe Calderón, señaló frente a los medios:

[...] Llevamos arrastrando situaciones que todavía no hemos resuelto, como es una orientación vocacional adecuada, y cuestiones culturales, que llevan a los jóvenes a tratar de entrar siempre a las mismas instituciones, no es posible que las tres grandes instituciones reciban a todos los egresados de los bachilleratos. // [...] Córdova Villalobos explicó que sólo fueron rechazados 164 mil jóvenes, que no obtuvieron lugar en la UNAM, IPN y UAM, y aseguró que de éstos las universidades tecnológicas del valle de México pueden absorber hasta 140 mil, y la universidad a distancia hasta otros 50 mil. (García & Michel 2012)

En gran medida, Córdova tiene razón al declarar de esa manera, pues al revisar la cantidad de universidades públicas ubicadas en la Zona Metropolitana encontramos: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto Tecnológico del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Chapingo, Tecnológico de Estudios Superiores, Instituto Tecnológico de Toluca y Tlaltepantla, Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Ciudad de México, Instituto Nacional de Bellas Artes, Instituto de la Comunicación Humana, Escuela Nacional de Conservación Restauración y Museografía, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Escuela de Enfermería Centro Médico Nacional Siglo XXI del IMSS, Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE, El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Colegio Militar. Es decir, se habla de 20 opciones diferentes a la UNAM, UAM e IPN.

Fabián Olaz *et. al.* (2005) lo atribuyen, entre otras cuestiones, a que los programas educativos no hacen el suficiente énfasis en la educación para la carrera, es decir, buscan saber e influir en lo que el estudiante elegirá y deberían promover que en verdad elijan.

Estos dos ejemplos señalados en este apartado, muy probablemente se repiten en distintos puntos del país y, desafortunadamente, parece difícil abatir estas problemáticas con sólo con una reforma educativa debido a que el fenómeno es transdimensional; no obstante, podrían considerarse algunas propuestas argentinas aprovechando la inercia de haber retomado parte de su modelo educativo en el acuerdo 592. También sería viable promover la exploración de estrategias que refuercen el desarrollo de la libertad responsable y la autonomía en la asignatura Artes (Teatro), dada la naturaleza del campo formativo al que pertenece.

3.2.1 SÍNTESIS DE LAS PROPUESTAS ARGENTINAS Y MEXICANAS

Según Olaz *et. al.* (2005), la educación para la carrera debe impartirse desde el primer periodo escolar⁷²; de tal modo que al finalizar el segundo periodo escolar, el niño identifique diez ocupaciones, sus características, las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar dicha ocupación, así como la relación que tiene con los contenidos vistos en la escuela; al comenzar el cuarto periodo escolar, identifique tres actividades laborales que son de su interés, qué competencias necesita desarrollar y tenga un amplio conocimiento de sí mismo para que comience a equilibrar estos aspectos; a mitad del bachillerato o equivalente, debe tener una participación activa en el conocimiento de los centros de trabajo y la forma en que los trabajadores han elegido su actividad y han enfrentado las dificultades, esto ayudará a los jóvenes a cristalizar sus expectativas vocacionales (136-137). También se afirma que todo programa educativo debe proyectarse en función de los siguientes objetivos:

1. Conocer las características y los requisitos de las distintas carreras y ocupaciones.
2. Relacionar las potencialidades personales con los requisitos de las ocupaciones.
3. Conocer la relación entre los artículos académicos y las diferentes áreas ocupacionales.
4. Poseer habilidades numéricas.
5. Poseer habilidades para la comunicación.
6. Poseer habilidades manuales y espaciales.

⁷² En el sistema educativo argentino, los niveles educativos se subdividen en ciclos de tres años (Olaz *et. al.* 2005, 31), de tal modo que la educación inicial de los argentinos corresponde a la educación preescolar de México; la educación general básica que, está compuesta por tres ciclos, a la educación primaria y secundaria de México; por último, el polimodal, al bachillerato o equivalente de nuestro país. Cabe señalar la semejanza en la agrupación de ciclos de tres años del sistema educativo argentino, con los periodos escolares de tres años en el mapa curricular mexicano del *Acuerdo 592*. En el corpus del trabajo se hace la equivalencia para facilitar la comprensión de lo que explico.

7. Poseer habilidades para tomar decisiones.
8. Adquirir habilidades interpersonales.
9. Adquirir hábitos de trabajo eficaz.
10. Adquirir actitudes positivas hacia el trabajo (135).

El *Acuerdo 592* está planteado en términos semejantes: las competencias genéricas del *Informe Alfa Tuning (2007)*, así como el espacio Tutoría y su afán por enseñar a tomar decisiones autónomas con base en el desarrollo de la libertad responsable; esto último se observa gráficamente en el mapa curricular de educación básica 2011 mediante las asignaturas y espacios que componen el campo formativo personal y para la convivencia. Lamentablemente, en aras de abatir la deserción escolar asociada a que el estudiante, una vez que obtiene empleo, prefiere el trabajo al estudio, no se enfatiza en los tres primeros objetivos que señalan Olaz *et. al.* (2005), sino “hasta el último grado de educación secundaria y los tres años de bachillerato” (Alonso 2006). Según Olaz *et. al.* (2005) suele ser demasiado tarde tomar estos aspectos en el bachillerato, pues es difícil eliminar los malos hábitos en sujetos de esas edades.

Otra propuesta en la que coinciden Gavilán (2006), Rascovan (2005), Olaz *et. al.* (2005): hay que trabajar para mejorar la salud mental de la comunidad a través de programas donde participen sectores económicos, políticos, educativos, laborales, de salud, por supuesto, también la población “afectada” mediante organismos públicos y privados; es decir, fortalecer, hacer efectivas las políticas en red que mencionaron Del Castillo & Azuma (2009) y que se han intentado implementar abiertamente a partir del sexenio de De la Madrid. A este último respecto Gavilán (2006) afirma: “un bienestar aislado no existe, como tampoco existe una salud mental sin salud física, biológica, social, etc.” (259)

Respecto a la salud mental de los mexicanos, Deimos Aguilar (2007; 2009) propone exactamente lo mismo, además expone que los factores de riesgo más comunes son la falta de prevención y tratamiento de trastornos neurológicos pero, sobre todo, las formas de educar. A continuación se describirán esos estilos de crianza que afectan el desarrollo de la libertad responsable y la autonomía moral:

A) Autoritario. Irracional. Agresivo. Amenazador. Insultante. Ofensivo. Golpeador. El subtítulo del octavo capítulo es muy explícito en cómo opera esta forma de “educación”, explica que genera individuos “inseguros, devaluados, con una insuficiencia moral y peligrosamente con gran resentimiento, proclives a las adicciones, la promiscuidad sexual o al delito” (Aguilar 2009, 75).

B) Seudoeducación conductual. Precisamente, se trata de dar premios o castigos y, de continuar con dicha práctica en sujetos después de los siete años de edad y cuyas habilidades intelectuales son normales, da como resultado individuos “convenencieros, flojos, manipuladores y chantajistas. Su ley es el mínimo esfuerzo y cobran por portarse bien o por estudiar” (75).

C) Sobre protección o permisiva. Es como una especie de demagogia familiar que puede dar como resultado individuos “demasiado inseguros, dependientes, infantilizados (chiqueados), demandantes y pueden desarrollar un trastorno de ansiedad en la vinculación con trastornos de conducta o en un tirano” (Aguilar, 2009, 76).

D) Motivacional. Consiste en generar en el sujeto la necesidad de hacer siempre su mejor esfuerzo a través de la autoevaluación y/o el enfrentamiento de las consecuencias que puedan tener sus conductas, palabras u omisiones; lo que da como resultado el desarrollo una moral autónoma.

Es necesario tocar con los jóvenes el tema de cómo lidiar con los estilos de crianza poco favorables, no sólo mencionarlos y señalar que todas las familias son diferentes, pues los estilos de crianza son una de las dimensiones que impactan el desarrollo de la autonomía y la liberad responsable.

Otro aspecto al que hacen referencia Gavilán (2006) y Rascovan (2005), es el trabajo coordinado entre la política educativa y la laboral, no sólo con información profesiográfica y sobre las necesidades económicas del país o la región, sino que la administración pública cree más oportunidades o se mejoren las condiciones del autoempleo.

Evidentemente en nuestro país, desde la introducción de la Orientación al currículo se ha intentado dotar al sujeto de pericia en el manejo de libertad e interiorización de la autonomía; sin embargo, este esfuerzo tiene poco eco en otras dimensiones de la administración pública; por ejemplo: en el rubro laboral, frente al establecimiento del salario mínimo Deimos Aguilar (2009) señaló:

Seguro que a algún *genio* (ironía) se le ocurrió el <<sueldo mínimo>>, algún economista, sindicalista, legislador o diputado, alguien con mucha ciencia, ya que seguramente existen para él trabajos mínimos, mentes mínimas, personas mínimas o dignidades mínimas (17).

Esto también lo había señalado Sergio Rascovan (2005), pero con otras palabras: “El asalariado se reconoce como sujeto, principalmente por su ubicación en el mercado de trabajo, por los ingresos que percibe, por los bienes materiales y culturales a los que puede acceder” (39); de esta forma se induce que alguien con salario mínimo corre el riesgo de ser mínimamente humano. ¿Por qué?

Qué difícil debe ser para estos genios pensar que el llamado sueldo mínimo es un factor de riesgo para el robo, el crimen o el secuestro. No estoy diciendo que sea la causa de que alguien se convierta en ratero o secuestrador, NO. Existen otros factores que se conjugan para que alguien transite por el camino del crimen.// Pensemos, imaginemos a un niño cuyo padre sobrevive con el sueldo mínimo: (Aguilar 2009, 17).

Después de la última línea el autor comienza a describir las privaciones que atentan contra los derechos humanos de las personas que viven con el salario mínimo, van desde lo material hasta los llamados “derechos de segunda y tercera generación” (Alonso 2006, 545) que son negados o mal dados a las personas con escasos recursos económicos. Desde esta perspectiva, la psicodinámica en la formación de valores que describe Paul Diel (Latapí 1999, 135-138) no se da cual debe ser. No sólo Aguilar (2009) describió los males que acarrea el salario mínimo, también lo hizo Óscar Chávez (1996 vol. 1, 12) y coinciden en que esa medida incrementa el deseo por evadir la realidad, buscar el placer inmediato y vivir imitando modelos de aparente felicidad para tener sensación de bienestar.

Por estas razones se considera indispensable explorar más estrategias que fortalezcan la transversalidad entre FCyE, Teatro y Tutoría, así potenciar que los jóvenes puedan crear soluciones responsables frente a los retos y dificultades que implica convertirse en un ser humano libre, consciente, solidario, participativo, con

visión planetaria. En este trabajo, se considera que Artes (Teatro) es un espacio propicio para explorar posibles soluciones, a causa de la utilización del juego simbólico, la comprensión-representación de situaciones, sentimientos, causas y consecuencias, al tiempo que se logran los principales objetivos relacionados con el campo de la formación humana del programa Artes (Teatro): promover la sensación de logro, elevar la autoestima, ampliar el horizonte cultural del estudiante, apropiarse de nuevas formas para expresarse y fortalecer las habilidades sociales.

A este respecto Rafael Bisquerra (2009) señaló:

Una educación para la vida, con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales. Basta con leer la prensa diaria o conectarse a internet, para obtener datos sobre la incidencia de una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: violencia en adolescentes, violencia de género, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, etc. No queremos presentar un panorama negativo, pero sí tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. Si la educación quiere preparar para la vida debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. Esto justifica la educación emocional (158).

Es decir se debe concientizar al estudiante sobre los hechos deshumanizantes que ocurren en la sociedad, al tiempo que se le muestra que en sus manos está la posibilidad de transformarlos, que son libres en la medida en que se comprometan con ellos mismos y con su comunidad; que no se deben limitar a elegir entre las opciones existentes, sino que pueden labrar un camino nuevo; por último, que interioricen la organización y la estrategia colectivas como herramientas poderosas contra cualquier inercia del presente por antigua que sea, por supuesto, dentro del marco del respeto a sí mismo y a los demás.

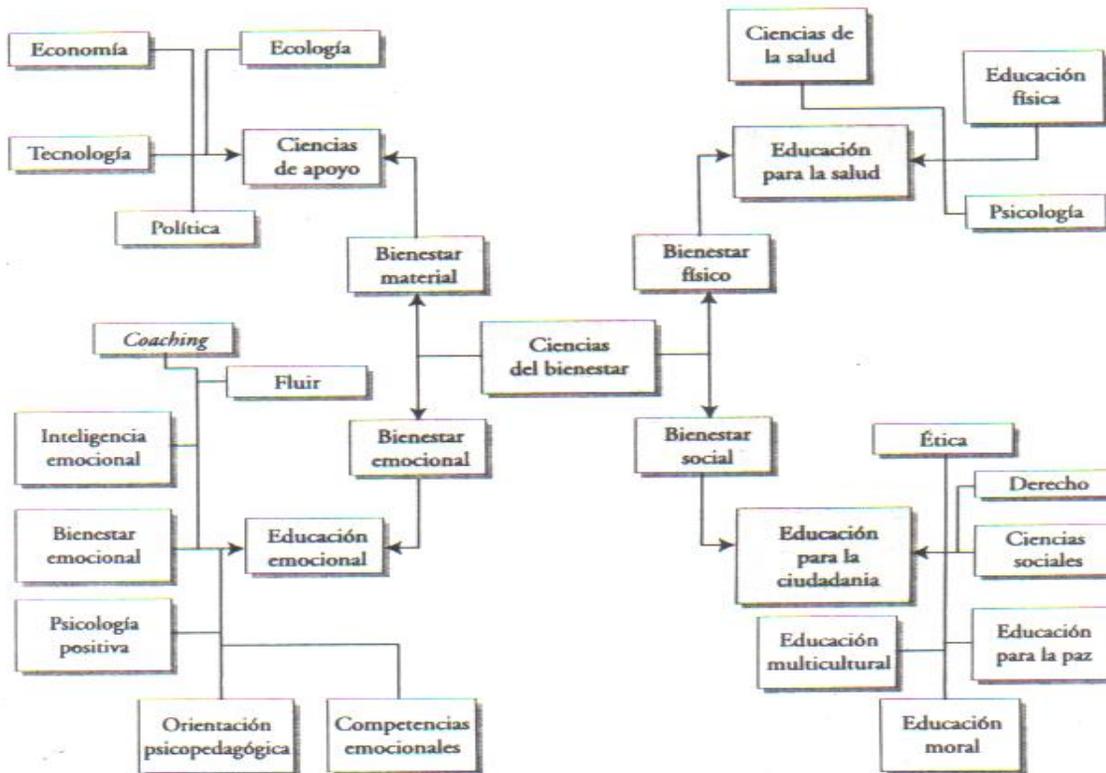
CAPÍTULO IV

PROPUESTA TRANSDISCIPLINARIA QUE DECLINA EN LA NECESIDAD DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

4.1 DISCIPLINAS DEL BIENESTAR

El título de este capítulo obliga a esclarecer tres términos: disciplina, interdisciplina y transdisciplina. Según Gavilán (2006), “disciplina es el conjunto de estrategias, métodos, *saberes* y prácticas relacionadas sistemáticamente, que establecen un objeto de conocimiento sobre un área determinada del mundo” (175); cuando sujetos formados en una disciplina encuentran puntos de convergencia con investigadores de disciplinas diferentes durante la problematización de algún hecho, y juntos deciden complementar su práctica uniendo sus esfuerzos, se habla de interdisciplina; cuando a partir del trabajo interdisciplinario se crea un objeto de conocimiento común que requiere del trabajo unidisciplinario e interdisciplinario y, a su vez, “crea *saberes* y prácticas con problemas y recorridos propios” (178), entonces, se habla de transdisciplina.

A partir de las definiciones anteriores, Rafael Bisquerra (2009) elaboró una propuesta muy interesante, pues sugiere una nueva clasificación de las ciencias; es decir, ya no deberían catalogarse como ciencias físico-matemáticas, ciencias de la salud, ciencias sociales y humanidades —dejando a las artes a un lado—, ya que las recategoriza como ciencias del bienestar, éstas a su vez se subdividen en el bienestar material —apoyos para garantizar un entorno comfortable—, físico —enfoque preventivo de la salud física y mental—, social —educar en la libertad responsable, en la ciudadanía planetaria— y emocional —educación en la autonomía, autovaloración, trascendencia, uso adecuado de la inteligencia emocional, valorar las emociones estéticas—. La propuesta la ilustra con el siguiente esquema:



Tomado de Bisquerra 2009, 251.

Este cuadro describe que el objeto de estudio de todas las ciencias debería ser el bienestar del individuo y la sociedad; su concepto de bienestar es muy semejante al de Aristóteles: la felicidad encontrada a través del bien común.

Esta propuesta invita a esclarecer la diferencia entre disciplina y ciencia: para Gavilán (2006), disciplina significa “conjunto de estrategias, métodos, *saberes* y prácticas relacionadas sistemáticamente, que establecen un objeto de conocimiento sobre un área determinada del mundo” (175); mientras que para Nicola Abbagnano (1974), ciencia es un conjunto de conocimientos “que incluye, en cualquier modo o medida, una garantía de la propia validez [a través de la] demostración, la descripción o en la corregibilidad” (163); a lo largo del concepto de ciencia, Abbagnano señala que ésta tiene métodos para demostrar, describir o corregir, igualmente, que posee un objeto de estudio. De estas dos definiciones se podría inferir que ciencia y disciplina son palabras sinónimas; sin embargo, sabemos que los sinónimos perfectos no existen, por lo que si observamos desde la perspectiva

moraniana, al hablar de validez se corre el riesgo de caer en cualquiera de las cegueras del conocimiento —mentales o de percepción, intelectuales o de negación de lo no comprendido, de la razón o por ausencia de autocrítica, paradigmáticas o de la selección desarticulada de ideas principales—. Por estos motivos se considera que la diferencia principal entre ciencia y disciplina, radica en que la última no se afana tanto en encontrar el conocimiento verdadero para indicar cuál es el falso, sino en aplicar sus estrategias, saberes, métodos y prácticas en la solución de un problema. Además, con el bucle entre unidisciplina<—>interdisciplina<—>transdisciplina que describe Gavilán (2006), preferiría apegarme a la idea de disciplinas del bienestar, más que a la de ciencias del bienestar.

Es curioso advertir que entre las disciplinas del bienestar físico, social y emocional está incluida la educación, este no es el caso del bienestar material, pues únicamente se consideran apoyos para facilitar el acceso al bienestar. Asimismo, los planes de estudio 1993, 2006, 2009 y 2011 indican que hay interrelación entre todas las asignaturas y, al igual que Bisquerra con sus ciencias del bienestar, sugieren la transversalidad. El siguiente esquema modificado ilustra este párrafo:



4.2 TEMAS TRANSVERSALES

Probablemente ahora el lector se pregunte: ¿y eso qué tiene que ver con los temas transversales? Antes de contestar la pregunta se señala: los lineamientos de Tutoría 2011 tienen como base lo dicho en el manual de Alonso (2006), así que se describirán a partir de lo enunciado por ese autor. Los objetivos de abordar los temas transversales son: “el equilibrio y la madurez del alumno, la toma de decisiones, el

desarrollo de la personalidad y la búsqueda de un sistema de valores” (415); es decir, humanizar. Los clasifica de la siguiente manera:

TEMAS TRANSVERSALES, CUADRO COMPARATIVO	
MANUAL DE ALONSO	LINEAMIENTOS 2011
<p>El joven en lo personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar en la libertad y en la responsabilidad - Formación afectiva y en el amor - El proyecto personal y la sexualidad - Los valores con los jóvenes - Ética de los estudiantes - Desarrollo de la autoestima con los jóvenes - Higiene mental; ejercicios de relajación - El uso del tiempo libre; ocio y vacaciones 	<p>Todos los temas que puedan propiciar la conciencia de sí.</p>
<p>Problemática juvenil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos y sectas - El tabaquismo - El alcoholismo - La farmacodependencia - El suicidio en la adolescencia 	
<p>Identidad y proyecto de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - La identidad del adolescente - De la adolescencia a la juventud - El proyecto de vida; el mapa personal 	
<p>Los jóvenes en grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Del individuo al grupo: la amistad - Saber valorarnos: “yo valgo, tú vales, él vale” - Saber convivir: la tolerancia y el diálogo - La comunicación - La cortesía y la urbanidad - Saber conducir: educación vial 	<p>Todos los temas que puedan fomentar la adecuada convivencia</p>
<p>Los jóvenes en la sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar para la justicia: un estilo de situarse en el mundo - Formación para la cooperación y el servicio - Educación ambiental, el cuidado ecológico; de la ebriedad tecnológica a la sobriedad ecológica - Educación para la salud; protección civil y seguridad escolar - Educación en los medios de comunicación; periódico y televisión - Educación en una sociedad de consumo - Educación para la tolerancia y la paz - Educación cívico-política - Educación en la ciudadanía - La solidaridad con otros mundos - Racismo y xenofobia - El sida: la peste del siglo - El voluntariado 	

Información tomada de Alonso (2006, 416-417).

Todos los temas se retoman en Formación Cívica y Ética del *Acuerdo 592*, dicha materia los complementa con el fomento de la comprensión de las legislaciones federales y acuerdos internacionales que México ha firmado, ello con el objetivo de garantizar que toda decisión tomada por los estudiantes, futuros ciudadanos, sea dentro del marco de la legalidad. Igualmente, los programas de FCyE I, II enfatizan en el que el estudiante se comprometa con su propia formación al tiempo que se asume como corresponsable del devenir de su comunidad y del mundo. Particularmente, en segundo de secundaria se hace hincapié en fomentar el desarrollo psicosocial mediante la comprensión de algunas dimensiones humanas en las que el adolescente participa; por ejemplo, la corporeidad y sexualidad, la naturaleza y la sociedad, el manejo de la libertad responsable, el autoconocimiento, pertenencia al grupo-comunidad-país-mundo, las instituciones y legislaciones que garantizan la libertad y dignidad humanas, sus responsabilidades al tener conciencia de sí y los demás. Ya para tercero de secundaria los primeros dos bloques se enfocan en los elementos necesarios para la construcción del proyecto de vida tomando en cuenta todo lo que puede influir en las decisiones, visión a futuro para poder crear alternativas informadas que contemplen aspectos políticos, económicos, legales, laborales, educativos, cultural e imaginario social; a partir del tercer bloque se vuelve a enfatizar en las responsabilidades ciudadanas que el adolescente tiene, los medios legales y respetuosos para intervenir en la construcción de la democracia del país dentro del marco de la globalización.

En el manual del Alonso (2006) establece, una metodología general para el abordaje de todos los temas:

1. Iniciar al joven en el tema a través de alguna pregunta, lectura, dramatización, discusión, plática, película, audio...
2. Situarlo como protagonista de la vida invitándolo a comprobar el influjo que la situación en cuestión tiene sobre él y la manera en que su actitud frente a los hechos impacta en la comunidad.
3. Invitar a la reflexión, es decir, a la creación de soluciones viables, respetuosas y pacíficas. Promover la lectura crítica de la realidad.

4. Contar con un esquema de trabajo que incluya estrategias, materiales precisos, espacios y ambientes adecuados, delimitación del tiempo.

Por supuesto, Alonso (2006) señala que toda la institución educativa debe estar involucrada, desde el ideario escolar y la adecuación de espacios, hasta la participación de los integrantes de la comunidad educativa. Al igual que Herrera y Montes (1957), propone que todas las asignaturas aborden los temas transversales, sólo que Alonso (2006) especifica el pequeño objetivo que debe alcanzarse en cada una de ellas para apoyar el proceso de formación humana.

Los temas transversales deberán incorporarse al PAT anual según las necesidades del alumnado, de tal manera que, se escogerán algunos temas en los que se implementarán programas anuales, otros, según los requerimientos de la población, podrán tocarse a través de programas mensuales, semanales o breves reflexiones diarias.

Respecto a la identidad y el proyecto de vida, señala que lenta y progresivamente serán de interés en el adolescente a partir del inicio de la educación secundaria hasta el bachillerato, el proyecto de vida podrá elaborarse sólo si el estudiante cuenta con: autoestima, valores, capacidad de logro, metas, administración del tiempo, habilidades cognitivas y sociales. Por esta razón es necesario que se trabajen todas estas áreas a lo largo del proceso educativo.

Alonso (2006) retoma la descripción de Carl Rogers sobre el proceso de convertirse en persona:

1. Se quita las máscaras.
2. Se percata de que sus gustos estaban en función de lo que los demás deseaban.
3. Deja de satisfacer expectativas impuestas.
4. Deja de buscar agradar a los otros.
5. Desarrolla autonomía
6. Comienza a manifestar su propia personalidad.
7. Se conoce en todas sus manifestaciones.
8. Se acepta tal cual es.
9. Acepta a los demás como son.
10. Confía en sí mismo. (647)

Ya casi al final del capítulo de temas transversales, se ofrecen cuestionarios e inventarios para que el estudiante pueda detectar su nivel de autonomía.

Tras esta breve descripción de los temas transversales que se desprenden del campo formativo para el desarrollo personal y la convivencia, es evidente que todos convergen en la búsqueda de bienestar individuales y colectivos que, según la psicodinámica de la formación de valores descrita por Paul Diel, promoverán la humanización. Sin embargo, una hora semanal de Tutoría no es suficiente aunque se ejecute bien la transversalidad con Formación cívica y ética, porque el programa de Artes (Teatro), no guarda la suficiente relación con la formación humana, pues, a partir de segundo y tercero de secundaria, se da mayor peso a la historia del teatro, su teoría y repertorio; y es justo en el segundo grado, cuando comienza a impartirse FCyE en el cuarto periodo escolar.

3.2 HUMANIZAR A TRAVÉS DE LA TEATRALIDAD

4.3.1 PROPUESTA DE RAFAEL BISQUERRA

Dentro de las propuestas que elaboró Bisquerra (2009) para el desarrollo de competencias emocionales, es llamativa la sugerencia de apoyarse en las disciplinas artísticas para educar, pues señala que una obra de arte, produce emociones estéticas, “respuesta emocional ante la belleza” y sirven para “llegar a conocer el sabor de las emociones estéticas, y su disfrute, ello contribuye al bienestar” (173). Afirma que para poder disfrutar de una emoción estética hay que preparar al sujeto en la comprensión y apreciación de las distintas disciplinas artísticas, pues muchas de las respuestas que una persona tiene frente a las manifestaciones del arte son aprendidas por contacto social, con lo cual, concluye que es indispensable incluir en el currículo a las disciplinas artísticas porque su correcta apreciación puede favorecer algunos mecanismos de regulación emocional, incluso, esta visión general se intentó implementar en la secundaria mexicana desde los programas 2006 y continúa con los programas 2011, ya que se afirma que la enseñanza artística en la escuela eleva la calidad de la educación al contribuir “al despertar de la curiosidad intelectual, la sensibilidad, la afectividad, la valoración de la propia cultura y el respeto por las expresiones de otros pueblos” (DGDC-DGEB-SEP 2006c, 33), este se convierte en el gran objetivo de la enseñanza de algunas disciplinas artísticas en el cuarto periodo escolar.

Bisquerra (2009) puntualiza sobre esto último en cada una de las disciplinas artísticas —visuales, danza, literatura y teatro, música, cine—, mas sólo se retomará lo referente al Teatro porque es donde se observan mayores posibilidades para apoyar el proceso de formación humana de acuerdo al enfoque de esta investigación pues,

[...] en el teatro convergen una multiplicidad de artes como la pintura, la escultura, la música, la literatura, la danza e incluso elementos del arte cinematográfico y de otras artes de las llamadas “performativas”. Pero sobre esto habría que puntualizar que el teatro tiene, a pesar de su estrecha relación con otras artes, un lenguaje que le es propio. El teatro no es literatura, ni pintura, ni mezcla de ellas (Valencia, citado por Ortiz 1999, 68).

Ello facilita tomar conciencia del enorme potencial que tiene para apoyar el proceso de humanización. Bisquerra (2009) abordó en particular, un par de procesos que son dignos de volverse a señalar:

A) La paradoja de la ficción suscita una pregunta: ¿por qué se tienen emociones ante situaciones y personas ficticias? Sorprende el hallazgo de que

[...] existen unas conexiones neuronales que necesitan maduración para poder distinguir la realidad de la ficción. Y en cierta forma, estas conexiones se mantienen a pesar de la maduración de la persona. Es decir, nos podemos alejar cognitivamente de la situación ficticia, pero emocionalmente se mantiene casi el mismo efecto emocional (Levinson, citado por Bisquerra 2009, 178).

B) La paradoja de la tragedia consiste en que, a pesar de las emociones negativas que pueda producir una manifestación artística de la literatura o el teatro, éstas suelen tenerse en mayor estima. Se ofrecen varias explicaciones entre las que destaca

[...] la explicación compensatoria, la *catarsis* es una descarga emocional que supone una purificación por los excesos cometidos; en cuanto tal, es valorada y deseada. La compensación también explica otras razones: a través de la tragedia se conocen verdades importantes sobre la naturaleza humana. El arte trágico es un ejercicio de profundización moral (Levinson, citado por Bisquerra 2009, 180).

Posteriormente, enumera algunas ideas muy breves acerca de las finalidades que ha tenido el teatro según varios autores, por ejemplo:

Aristóteles observa la capacidad del teatro para purgar a los espectadores de emociones peligrosas [...] Stanislavski (1936) insiste en la necesidad de la simulación empática de los

estados emocionales de los personajes ficticios⁷³ [...] Bertold Brecht (1957) aboga por una épica revolucionaria basada en conceptos como la alienación, con la intención de encender la emoción por la injusticia y predisponer a la acción política [...] Antonin Artaud (1958) acusa al racionalismo en el teatro y es un acérrimo defensor del teatro como instrumento de liberación, en el cual, el actor debe llegar al espectador de forma similar al encantador de serpientes: con todo el cuerpo y múltiples sensaciones. El cuerpo es el medio para contactar con las dimensiones más profundas y reprimidas de la existencia humana (182).

Respecto al teatro como promotor de bienestar termina concluyendo:

1. Es importante tomar conciencia emocional ante la literatura y el teatro.
2. Es importante potenciar y desarrollar las emociones estéticas ante la literatura y el teatro.
3. La literatura y el teatro pueden servir como estrategia para la regulación emocional.
4. La literatura y el teatro pueden ser factores de potenciación del bienestar emocional.
5. Hace falta más investigación para determinar el punto de equilibrio óptimo entre emoción y razón en la experiencia literaria y teatral.
6. Conviene generar actividades, técnicas, estrategias y ejercicios para estimular el desarrollo de las emociones estéticas a través de la educación emocional (182-183).

4.3.2 PROGRAMA DE TEATRO 2011 PARA SECUNDARIA

Los programas de artes en educación básica fundamentan la estructura de sus respectivos programas en tres ejes: expresión, utilización de los elementos de alguna manifestación artística para comunicar y comprender; apreciación, percepción que invita a reflexionar sobre las manifestaciones artísticas a través del aprendizaje de algunos códigos de la disciplina artística en cuestión; contextualización, comprensión del impacto de las disciplinas artísticas en las sociedades de algunos tiempos y lugares. Estos ejes van del más sencillo al más complicado, de tal forma que, para el primer periodo escolar se trabaja únicamente con la expresión; en el segundo y tercer periodo escolar, con la expresión y apreciación, por último, en el cuarto periodo escolar, con los tres. La idea de trabajar los programas articulando los ejes según se indique, es desarrollar habilidades como: atención, análisis, síntesis, creatividad, comunicativas, investigación y psicomotricidad, al tiempo que se desarrollan actitudes y valores como: curiosidad, apertura ante lo nuevo, empatía, autoestima, identidad, conciencia histórica, respeto y valoración de la multiculturalidad (DGDC-DGEB-SEP 2006d).

⁷³ Probablemente por ello Rodolfo Bohoslavsky afirmó que el profesional de la orientación tiene una identidad profesional semejante a la del actor, pues ambos tienen que mantener el *continuum* interpretativo de forma empática; el orientador con su orientado y el actor con su personaje, sólo de esta manera, el actor podrá reflejar la personalidad, razones y sentimientos del personaje al espectador.

También se señala que el programa de Teatro 2011 se compuso con palabras sinónimas, omisiones en los enfoques, contenidos, propuestas didácticas y bibliografía del programa de Teatro 2006. Incluso, para presentar el examen de oposición abierto para contender a una plaza de profesor de teatro en secundaria, sugieren el estudio de los programas y fundamentación curricular del año 2006 (SEP-SNTE 2012). A este último respecto, pareciera ser más importante la formación en docencia y gestión escolar, que la formación disciplinar en Teatro, probablemente se deba a que en el documento “Fundamentación curricular” se retoma una propuesta denominada: esencialista, ésta considera que las disciplinas artísticas por sí solas fomentan el desarrollo de la inteligencia intelectual y emocional, particularmente retoma la propuesta didáctica de Víktor Lownfil para artes visuales, donde se privilegia el desarrollo de habilidades comunicativas, por lo cual, “permite a cualquier profesor no especializado en artes, comprender el desarrollo estético de sus alumnos” (DGDC-DGEB-SEP 2006c, 16). Esto explica, que haya mayor relación entre Español y Teatro.

Por otra parte, el eje formativo cotextualización, enfatiza en contenidos sumamente complicados para alumnos de educación secundaria que, se reitera, pocos tienen hábito de lectura; por ejemplo: considerando que la carga horaria de Teatro es de dos horas semanales en doscientos días hábiles, establecer las múltiples relaciones entre aspectos histórico-político-culturales con la dramaturgia mundial y local, es una tarea titánica, si además, la formación disciplinar del docente es limitada; ello provoca que haya mayor relación entre Historia y Teatro.

Tanto Bisquerra (2009) como la DGDC-DGEB-SEP (2006d) consideran que el acercamiento a las experiencias estéticas⁷⁴ contribuyen al desarrollo de la autoestima, la empatía, las habilidades de comunicación, la creatividad, el pensamiento crítico, el respeto, la autonomía, la valoración de las particularidades y diversidades, así como el fortalecimiento de la identidad, lo que redundará en el

⁷⁴ La estética entendida como “parte de la filosofía que se ocupa del estudio de la belleza, la cual, en el sentido amplio incluye no sólo las manifestaciones del arte, sino también las de la naturaleza” (DGDC-DGEB-SEP 2006d, 11).

bienestar del individuo y su sociedad; ¿por qué?, porque toda experiencia estética provoca emociones que invitan al sujeto a la reflexión, siempre y cuando, se le haya proporcionado una formación que le permita acceder a los códigos más elementales de la disciplina artística en cuestión.

La DGDC-DGEB-SEP (2006d) señala que la educación artística desarrolla habilidades como la sensibilidad, la percepción y la creatividad: la primera se refiere a “la capacidad de experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos” (14); la segunda, al proceso que involucra a la sensación —forma en que los estímulos físicos inciden en los órganos de los sentidos— y a la significación⁷⁵ —experiencias, conocimientos, valores y actitudes que posibilitan la construcción de símbolos y significados a partir de la información que se recibe mediante los sentidos; la tercera, a la “capacidad de hallar soluciones nuevas” (16). La conjugación de estas tres habilidades promoverá el logro de las actitudes y valores que pretende alcanzar el programa 2011.

4.3.3 PROPUESTAS DE LOS ESPECIALISTAS EN LA DISCIPLINA ARTÍSTICA TEATRO

Anteriormente, se mencionó que Bisquerra (2009) ofreció una visión más cercana al modo en que la experiencia estética, a través del teatro, posibilita reflexiones sobre aspectos morales, emotivos, conductuales, sociales, políticos, económicos... lo que puede facilitar la formación humana. Sin embargo, admite que hacen falta más estudios sobre este hecho.

En el programa 2006 y 2011 de Teatro para secundaria, hay contenidos que se consideran de difícil acceso a estudiantes de ese nivel; por ejemplo:

1. Primero de secundaria: el bloque III busca contextualizar elaborando un análisis de la improvisación de narraciones en distintos momentos de la historia del teatro.
2. Segundo de secundaria: el bloque III pretende que el alumno comprenda los métodos de caracterización utilizados en distintas épocas de la historia del teatro, cómo se ha ido transformando la función del director de escena a lo largo de la historia; mientras que en el bloque IV, cómo han surgido los distintos géneros dramáticos a lo largo de la historia.
3. Tercero de secundaria: el bloque I tiene el objetivo de que se distinga el manejo del verso en diferentes épocas de la historia del teatro mexicano y universal, mientras que el eje

⁷⁵ Signo como el estímulo visual, auditivo, olfativo, táctil o gustativo; significado como la imagen mental producida por algún signo; significante como variedad en los significados de un mismo signo; significación como proceso de enlace entre el signo y algún significado.

contextualización promueve la investigación del uso del verso en el teatro del siglo de oro español, teatro isabelino y teatro del México colonial; en el bloque IV se invita al alumno a investigar sobre los cambios que ha sufrido la forma de hacer teatro en los últimos 50 años. (DGDC-DGEB-SEP 2011, 618-624).

La pregunta es: ¿cómo es posible que un estudiante de secundaria desarrolle investigaciones de esa naturaleza, cuando ni los profesionales de investigación teatral lo consideran una tarea sencilla?

Dentro de muchos campos de investigación humanística o artística, el estudio y la investigación histórica en el arte escénico sólo puede realizarse con precisión en lo que se refiere a la parte literaria del teatro, esto es, al texto dramático, en virtud de que el hecho teatral en su conjunto resulta un acto efímero e irrepetible y casi imposible de documentar o medir. De hecho, la mayor parte de los estudios de historia del teatro en el mundo entero están dirigidos casi en forma exclusiva a la historia de la dramaturgia, dejando a un lado todos los demás elementos que confluyen en la creación teatral, como puede ser la representación misma, el arte del actor, del escenógrafo, del director mismo o la relación del teatro con su público o todos aquellos elementos que son difíciles o imposibles de documentar. Es muy difícil encontrar documentos que testifiquen fehacientemente cómo era la cultura corporal, o el trazo escénico o las inflexiones de voz de los actores [...] (Ortiz 1999, 70).

Incluso, otros especialistas que sí llegan a abordar tales aspectos en su práctica docente reclaman por los excesos en la enseñanza de la historia del Teatro como historia de la dramaturgia:

[...] la enseñanza de la historia del teatro está marcada por la preferencia que se da a la producción dramática sobre el hecho escénico: al hablar de los elementos de una puesta en escena, sólo se habla del dramaturgo, se critica o se apoya la obra escrita y, entonces, se habla de la fastuosidad o la pobreza de la escenografía; no se habla de otros aspectos como las técnicas de la actuación, las ideas del director o, en general, de los logros de una puesta en escena. Hay casos en los que ocurre lo contrario: sólo se habla de un actor o de una actriz y, por éstos, se dejan de lado los demás elementos de una puesta en escena (Huicochea 2009, 32).

Más adelante agrega:

¿Por qué sólo suele ser importante para muchos la historia del teatro que se hace en el extranjero y no se toma en cuenta o no se le da la debida importancia a lo que hacen nuestros creadores? [...] Aquí cabe mencionar que hay una destacada labor de varios catedráticos de nuestro Colegio de Literatura Dramática y Teatro, que son la excepción a esta tendencia. ¿Por qué no seguir su ejemplo y atacar con la misma minuciosidad la labor de decirnos, en nuestro país y en nuestro propio tiempo, qué está pasando con las tendencias actuales del quehacer teatral que emana del interior de nuestro país? (32-33).

A partir de estas declaraciones nace otra pregunta: Por qué si en la enseñanza del teatro en la universidad se considera necesario “contextualizar” con la historia nacional contemporánea del Teatro, se exige a los adolescentes de secundaria abordar no sólo gran parte de la historia del Teatro en México, también la del mundo.

La carga horaria es insuficiente para lograr el objetivo general⁷⁶ de ese eje tan complejo.

Quizá el eje contextualización debería centrarse exclusivamente en el Teatro contemporáneo, en primera instancia por las características del estudiante mexicano promedio —poca pericia en la comprensión y producción de textos—; en segunda, porque las variaciones del lenguaje por causas históricas, geográficas y culturales dificultarían el trabajo de este eje aún más.

4.3.3.1 TOMAR EN CUENTA EL AURA A LA HORA DE CONTEXTUALIZAR

Tras la experiencia de trabajo para la Licenciatura en Arte Dramático en el IDA de la UAEH, se presenciaron algunos eventos donde participaron diversas universidades que imparten enseñanza teatral en Latinoamérica, hubo puestas en escena muy interesantes debido a la reacción que el público mostró, fue una respuesta mucho más intensa de la que puede observarse en el cine o la televisión pues, la intimidad entre el personaje y el público que puede generar la oscuridad de un teatro es impresionante. Esa idea estuvo rondando a lo largo de la investigación, hasta que se preguntó a Daniel Huicochea, compañero de trabajo en el IDA y catedrático del Colegio de Literatura Dramática y Teatro en la FFyL de la UNAM: exactamente, en qué consistía ese fenómeno, entonces, facilitó un texto que trataba sobre el concepto de aura o lo aurático de la experiencia estética: “manifestación irreplicable de una lejanía (por cercana que pueda estar)” (Benjamin, citado por Zegarra 2009, 5), esta manifestación irreplicable se caracteriza por “el valor cultural o ritual”, explica que en la antigüedad, toda obra de arte había nacido con finalidad ritual, por lo cual, “el valor único de la auténtica obra artística se funda en el ritual en el que tuvo su primer y original valor útil” (8). El autor continúa exponiendo que, al masificar el acceso de las obras de arte a través de los medios masivos de reproductividad, se perdía el aura, ello implica que “el público desatienda el contexto de aparición de la obra y la

⁷⁶ El plan 2006 y como consecuencia el 2011 para Teatro establece: que al estudiante de secundaria se debe dotar de “criterios para observar y comprender por qué han cambiado las manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo, y en qué modo se relacionan con otros ámbitos de la vida como la ciencia, la religión, la economía y la política”; de este modo, se promoverá la conciencia histórica y el pensamiento crítico (DGDC-DGEB-SEP 2006d, 18).

convierta en sólo una copia que experimenta de modo principalmente irreflexivo” (7). Esto no sólo alcanza a la teatralidad, sino a la literatura, probablemente por esa razón, llevar *Edipo Rey* a los jóvenes mexicanos, les dificulte el desarrollo del hábito de lectura, pues mientras la comunidad educativa se esfuerza por que el joven se convierta en arquitecto de su propio destino, en *Edipo Rey* se muestra que es imposible escapar de lo que los oráculos revelen. Por lo tanto, la reflexión de Benjamin a través de las palabras de Raúl E. Zegarra (2009) refuerzan la idea de acercar la literatura y el teatro mediante el arte contemporáneo a los adolescentes de secundaria, sólo así el arte podrá ser una herramienta más potente para humanizar.

La pérdida del aura no sólo se encuentra en la literatura dramática, también alcanza a la teatralidad:

En definitiva, el actor de teatro presenta él mismo en persona al público su ejecución artística; por el contrario, la del actor de cine es presentada por medio de todo un mecanismo. [...]. El mecanismo que pone ante el público la ejecución del actor cinematográfico no está atenido a respetarla en su totalidad. Bajo la guía de la cámara va montando posiciones a su respecto. [...]. La actuación del actor está sometida por tanto a una serie de tests ópticos. Y ésta es la primera consecuencia de que su trabajo se exhiba por medio de un mecanismo. La segunda consecuencia estriba en que este actor, puesto que no es él mismo quien presenta a los espectadores su ejecución, se ve mermado en la posibilidad, reservada al actor de teatro, de acomodar su actuación al público durante la función [...]. (Benjamin, citado por Zegarra 2009, 10).

Continúa indicando que al no haber aura en el cine, ésta se sustituye por la creación de ídolos artificiales, “artistas” de quienes quiere conocer los detalles de vida, toda la sociedad masificada: “la tesis de Adorno y Horkheimer respecto de las industrias culturales: la industria se apropia de lo aurático y lo convierte en objeto de comercio, en mera mercancía y, sobre todo, en una técnica de manipulación de los hombres, [práctica] al servicio del capitalismo” (11). No es de extrañarse que la juventud se preocupe más por perseguir la moda o coleccionar irracionalmente alguna serie de TV, discografía, videojuegos, imágenes, revistas y una serie de “basura” que lo aleja de conocer su propia personalidad y, como declaró Deimos Aguilar (2007): “es imposible amar lo que no se conoce”. Además, esta comercialización contraviene los temas transversales para la educación frente a los medios de comunicación y la sociedad del consumo.

Desde esta perspectiva, si no se muestra un arte propio al contexto de los adolescentes mexicanos, la introducción de la educación artística a la escuela tendrá poco valor humanizante. Esta idea no sólo la sostiene el libro, un ejemplo real fue la terriblemente penosa reacción por parte de un público supuestamente instruido en teatro: sucedió que la Coordinación de Arte Dramático de la UAEH organizó un evento en el que se invitaron a grupos de teatro universitario junto con algún profesor que dictara una conferencia e impartiera un taller con el fin de intercambiar y enriquecer visiones, tanto en los procesos de enseñanza, como en la producción escénica; por esa razón, al terminar cada puesta en escena se daba la oportunidad de intercambiar impresiones entre los actores y el público. A ese evento vino un grupo de Costa Rica y presentaron una obra llamada *Yo soy aquella a la que llamaron Antígona*. Contaba la historia de cómo Antígona suplicaba que se le entregara el cuerpo de su hermano Polinices o que le permitieran rescatarlo y darle una sepultura adecuada, pues él era un héroe de guerra y no era responsable de las cosas que habían hecho Edipo —su padre— y su hermano Eteocles; la anécdota se contaba a través de un juego semiótico mediante el uso de proyecciones, grabaciones, objetos, posturas corporales y monólogos... lo terrible fue cuando los alumnos de Arte Dramático del IDA comenzaron a atacar a la actriz bajo los argumentos de que la obra “era una cosa aburrida”, “no sabían a qué atender”, “cómo se atrevieron a traer un trabajo tan malo desde tan lejos”... Afortunadamente las voces de los auténticos conocedores no se hicieron esperar, señalaron los elementos valiosos de la obra y exhibieron la tremenda ignorancia que manifestaban los comentarios destructivos.

Ante esta situación la única explicación que se encontró, a parte de la ignorancia de esos alumnos, fue que jamás se habían enfrentado a una situación de pérdida de un ser amado que pudiera despertar sentimientos de empatía con el personaje.



Foto tomada por Daniel Huicochea 18 de octubre de 2010 de la puesta en escena *Yo soy aquella a la que llamaron Antígona*

Si se quiere invitar a la reflexión a través de la apreciación de una puesta en escena, es indispensable que las compañías teatrales comprendan el contexto del adolescente mexicano; en las condiciones actuales, el estudiante mexicano tendrá severas dificultades en comprender el contexto de una obra que no aborde alguna temática relacionada con sus intereses, necesidades, o mínimo adaptaciones que compartan las características de su tiempo, lugar y nivel sociolingüístico.

4.3.4 TEATRO DIDÁCTICO Y DIDÁCTICA DEL TEATRO

4.3.4.1 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES

En este apartado, la investigación se abocará a describir, de manera sencilla, lo que se entiende alrededor de la didáctica en la disciplina artística teatro. Existen dos distinciones:

- a) Didáctica del teatro: conjunto de métodos, estrategias y técnicas dirigidos a la enseñanza de la disciplina teatral.
- b) Teatro didáctico: puesta en escena cuyo objetivo es brindar una enseñanza al público.

Sin embargo, no es tan sencillo separar estas dos definiciones cuando la didáctica de esta disciplina se dirige a estudiantes de educación básica, pues una obra didáctica:

[...] tiene como objetivo instruir al público. Obra cuyo contenido milita a favor de una tesis filosófica o política. El público supuestamente debe extraer una enseñanza aplicable a su vida privada y pública. A veces, el teatro didáctico no se destina al público, sino que se hace para que sea apreciado por los actores que experimentan con el texto y su interpretación, y permutan papeles (Pavis 1990, 340).

Por lo tanto, una puesta en escena con fines didácticos, no sólo es aquella que se observa y después se reflexiona, sino también la que promueve la reflexión de los participantes durante el proceso de creación.

4.3.4.2 TEATRALIDAD Y HUMANIZACIÓN

Recordemos que Teatro fue ubicada en el campo formativo para el desarrollo personal y la convivencia en el plan 2011 de educación básica, razón por la cual, debería dar prioridad al uso de la disciplina teatro como herramienta para la humanización, más que para la transmisión de saberes histórico-literarios; en palabras de los expertos, el programa debería enfocarse en la teatralidad, reiterando la definición:

Es el teatro menos el texto, es un espesor de signos y de sensaciones que se construye en la escena a partir del argumento escrito, es esa especie de percepción ecuménica de artificios sensoriales, gestos, tonos, distancias, sustancias, luces, que sumerge al texto en la plenitud de su lenguaje exterior (Barthes, citado por Pavis 1990, 468).

Se advierte que, en ocasiones, teatralidad se suele tomar como palabra sinónima de dramatización o juego dramático, mas, a partir de la definición de Pavis (1990) se puede inferir que la teatralidad es un elemento común en la dramatización y el juego dramático.

Cuando se utiliza la teatralidad con la intención de emitir un mensaje que invite a la reflexión al mostrar o elaborar una puesta en escena con fines educativos es indispensable que todo trabajo que pretenda mostrarse o montarse cuente con una investigación previa del contexto sociocultural del público al que vaya dirigido, alumnos que vayan a trabajar en el montaje o tema que se abordará mediante una creación colectiva, pues implica un proceso complejo de percepción-interpretación-representación de elementos simbólicos que deben invitar a los individuos a utilizar su capacidad simbólica-creadora⁷⁷, de tal forma que si los elementos, temas, gestos,

⁷⁷ Ver introducción.

relaciones carecen de significado para el espectador y/o participante, será una experiencia con poco peso formativo. Con ello no se niega que la experiencia pueda ser satisfactoria por presenciar un espectáculo.

La investigación sobre contexto, necesidades e intereses de la población se contempla año con año en el PAT, allí se exponen las necesidades de la población con base en estudios de la comunidad y experiencias de ciclos escolares anteriores; estrategias de intervención grupal e individual, además, puntualiza cuáles temas transversales se van a abordar en toda la institución durante todo el año, cuáles por bimestre y cuáles en Tutoría. Por lo que si se toma en cuenta este documento para enriquecer las experiencias sensoriales y vivenciales en la asignatura Artes (Teatro), al tiempo que de los contenidos se disminuye la carga de la historia de la cultura asociada a la literatura dramática, sus distintas tendencias en el mundo y cómo se reflejan en todas las áreas del quehacer teatral —dejémosle esta última tarea a los profesionales del Teatro—, realmente esta asignatura fortalecerá al campo para la formación humana.

Aquí, vale la pena señalar la diferencia entre ritualidad, teatro, teatralidad y espectacularidad, pues allí se encuentra la diferencia entre el objetivo de incluir elementos de la disciplina artística teatro en un plan de estudios de educación básica y un plan de estudios donde se estudie la disciplina teatro de manera profesional.

Según Pavis (1990) la ritualidad:

El origen del teatro se acuerda realizar una ceremonia religiosa que reúna un grupo humano para celebrar un rito agrario o de la fecundidad, inventando argumentos en lo que un dios moría y resucitaba, se ajusticiaba a un prisionero o se organizaba una procesión, una orgía o un carnaval [...] El público asiste además para observar y ser conmovido “a distancia” por medio de un mito que le es familiar y por actores que cubiertos por máscaras, lo representan [...] teatralizan el mito encarnado y narrado por los celebrantes según un desarrollo inmutable (430).

Es decir, el teatro inició a manera de ceremonias religiosas donde se dramatizaban hechos conocidos por el público asistente, lo mostrado jamás cambia porque sirve para recordar principios que son alimento espiritual de los creyentes; por ejemplo: en las misas católicas se ofrece a los creyentes el cuerpo y la sangre de Cristo con la ostia y el vino en el cáliz respectivamente, o bien, *La pasión de Cristo* en distintas localidades de México. Los elementos comunes con la teatralidad son el uso de lo

simbólico, las caracterizaciones, el vestuario y el orden del discurso, la diferencia estriba en que los símbolos no suelen ser sagrados en la teatralidad. Más adelante, Pavis (1990), señala la necesidad de recuperar los orígenes del teatro en lo cultural a través del “desnudamiento sacrificial del actor (en GROTOWSKI o en P. BROOK) ante un espectador que ve ante sí sus preocupaciones y aspectos más recónditos, expuestos ante todo el mundo, con la esperanza confesada de una redención colectiva” (431).

El teatro:

El origen griego de la palabra teatro, el *theatron*, revela una propiedad olvidada, pero fundamental de este arte: es el lugar donde el público observa una acción que se le presenta en otro lugar [...] En el lenguaje clásico de los siglos XVII y XVIII, *teatro* constituirá por mucho tiempo la escena propiamente tal. Debido a una segunda traslación metonímica, el teatro finalmente se transforma en arte, en género dramático (de ahí las interferencias con la literatura, a menudo fatales para el arte escénico), pero también la institución (el Teatro Francés, el Teatro Español), y finalmente el repertorio y la obra de un autor (el *teatro* de LOPE DE VEGA) (469).

Es decir, el teatro comprende al texto, la historia, la cultura, la dramaturgia y al edificio donde se hacen las representaciones. En esencia, es el lugar y/o el contexto de lo que se muestra en un texto dramático.

En cuanto a la espectacularidad, Pavis (1990) dice: “es todo lo que se ofrece para ser observado [...] Este término genérico se aplica a la parte visible de la obra (representación), a todas las formas de arte de la representación (baile, ópera, cine, etc.), y a otras actividades que implican una participación del público (deportes, ritos, cultos, interacciones sociales) (191).

Pavis (1990) explica que, durante mucho tiempo, espectáculo fue utilizado como término peyorativo de representaciones escénicas diseñadas exclusivamente para entretener más que para educar; sin embargo, tras estudios más actuales se identifican elementos en que la teatralidad y la espectacularidad se complementan:

El frecuente empleo de “espectáculo” (especialmente en vez de *obra*) no se explica solamente por un fenómeno de la moda, son por razones más profundas y reveladoras de nuestra concepción actual de la actividad teatral.

A. Totalidad: Todo es significativo: texto, escena y el lugar del teatro y de la sala. El espectáculo deja de limitarse a la zona escénica; invade la sala y la ciudad (*macro*).

- B. Universalidad: Todos los medios son buenos para la teatralización: discurso, actuación, nuevos medios técnicos. El teatro abandona su exigencia de forma pura para valerse de todos los medios de expresión que puedan servirle.
- C. Placer teatral: Se estimula el entretenimiento, el empleo de una maquinaria y de una plástica escénicas.
- D. Materialidad de significante: Ya no se busca producir una ilusión que oculte el proceso de fabricación; este proceso se integra en la representación subrayando el aspecto sensible y sensual del *juego teatral* (192-193).

Inicialmente la espectacularidad en el arte teatral apelaba a lo llamativo, al simple entretenimiento sin reflexión, con el tiempo, se complementó con elementos de la teatralidad y del teatro para buscar involucrar al público en las puestas en escena a través de elementos espectaculares que lo dotaran al espectáculo de significación.

De lo anterior se desprende la siguiente afirmación: los estudiantes de licenciatura en la disciplina teatro, inevitablemente deberán desarrollar profundos conocimientos de los horizontes culturales y los procesos de transformación que han sufrido a lo largo de la historia el teatro y la teatralidad, igualmente, deberán apropiarse de conocimientos, habilidades y métodos para conocer e intervenir en su propio horizonte cultural, de tal forma que puedan ofrecer auténticos espectáculos con fines educativos —si así lo desean—, así como enriquecer los programas de Artes en los niveles educativos previos al suyo, no para que los estudiantes de educación básica se vuelvan expertos en la disciplina teatro, sino para que los guíen en el uso de elementos de la teatralidad que ejerciten la capacidad simbólica-creadora de todo ser humano y los ayude a ampliar su libertad responsable; simultáneamente, que invite a los adolescentes al ocio humanizante.

4.3.5 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA JUVENTUD SEGÚN EXPERTOS EN LA DISCIPLINA TEATRO. CÓMO INTERVENIR MEDIANTE LA TEATRALIDAD

Entre la bibliografía sugerida por DGDC-SEB-SEP 2006d se encuentra a José Cañas (1992), quien coincide con Zegarra (2009), en que los avances tecnológicos invitan al aislamiento y al alejamiento del propio yo, simplemente porque la televisión, la computadora, las dinámicas de la familia televisada y de prácticas tradicionales en la escuela, orillan al sujeto a permanecer pasivo, a la expectativa de que, algo externo a él, motive sus intereses personales. Cañas (1992) defiende que

[...] la expresión dramática es una de las formas de expresión más completas, habrá que añadir que ésta tiene que estar basada [...] en] el juego, ese juego que conduzca al niño a considerar la propia expresión, en este aspecto de la dramática infantil, como parte fundamental de su libertad personal, el que le permita ver al mundo tal cual es, y a opinar sobre él sin reparo, el que le capacite para disfrutar con otros niños momentos de libertad compartida, de socializarse al formar parte de una aventura común, de sentirse igual, importante y necesario dentro de la colectividad como grupo homogéneo que trabaja junto, que expresa en común (18).

También coincide con que la idea de que a los alumnos se les den obras adecuadas a su edad, nivel de conocimientos y grupo sociolingüístico:

En multitud de ocasiones contemplé obras pensadas y creadas para personas mayores, puestas en escena por niños que, en la mayoría de los casos, no entendían la propuesta teatral a desarrollar [...] Esto, que me parece poco motivador para los chicos y que, en muchos casos, crea frustración y provoca una espantada general de todo lo que <<huela>> a teatro, debe ser tomado muy en cuenta (25).

Más adelante agrega: “No es ésta otra asignatura más, otra estructura, pesada y anquilosante, para retener a los chicos en sus asientos mientras les hablamos impertérritos de lo importante que es un alto nivel cultural y de conocimientos” (29). La dinámica de la clase debe orientarse de forma semejante a la de Tutoría, propiciando un ambiente de respeto, confianza, compañerismo, proponiendo situaciones que habrán de resolverse a través del juego. ¿Por qué el juego?:

En palabras de Piaget, los juegos <<tienden a construir una amplia red de dispositivos que permiten al niño la asimilación de toda la realidad, incorporándola para revivirla, dominarla o compensarla>>, o lo que es lo mismo, el valor del juego estriba esencialmente en los resortes que provoca en los niños la manipulación de una realidad concreta, realidad que éste asimila, reproduce, utiliza, domina [...] por eso los niños, aun en las peores situaciones —estado de guerra, represión, catástrofes...—, se aferran a la vida gracias fundamentalmente al juego [...] no vemos mejor aliado para una formación apuntada ya como integradora y formativa, que el propio juego, considerado como actividad que, en el caso del taller de expresión dramática se convierte en una actividad capaz de transformar imágenes, verdadero eje (y no el instrumento, objeto o compañero de juego) donde gravita la acción de jugar (33).

El cambio de imágenes puede ser desde la creación de un nuevo significante y probablemente hasta de un cambio dentro del imaginario social. De acuerdo con las palabras de Cañas (1992), se puede inferir que el juego dramático⁷⁸ es lo que humaniza, no la teoría o la historia de la literatura dramática que, en el caso de la educación secundaria, debería retomarse sólo cuando los alumnos escojan una obra en especial o si sus creaciones colectivas se asemejan a alguna corriente y género

⁷⁸ Se aclara al lector que el juego dramático es lo que en los programas de Teatro 2011 se llama creación colectiva, ésta nace a partir de una serie de improvisaciones que invitan a escribir un texto y elaborar una puesta en escena.

en particular; entonces, al apoyarse Teatro en las asignaturas Español e Historia, estas últimas contribuirán a la formación humana, no sólo a la instrucción.

Además, por la manera en que Cañas (1992) expone el juego dramático, resulta una forma “inofensiva” de experimentar con las posibles consecuencias, es decir, hacer uso de la capacidad simbólica del humano para comprender razones, sentimientos, situaciones y consecuencias de actos, palabras u omisiones, justo como Aguilar (2009) propone que se eduque a partir de los siete años, pues ello generará motivadores internos y un desarrollo moral adecuado; sólo así podremos apoyar “la salud y motivación” (UNESCO, citado por Del Castillo & Azuma 2009, 71). Entonces, transmitamos la cultura a los seres HUMANOS, porque únicamente humanizados podrán utilizarla para transformar positivamente a nuestra sociedad.

Cañas (1992) explica el mecanismo mediante el cual, el juego dramático humaniza:

Los juegos de imitación-representación, finalmente, determinan una clara finalidad: la invitación a los niños a que, aun siendo ellos mismos, se comporten de manera distinta a como lo hacen en la realidad, intentando que su representación no sea una mera copia de lo que ven sino que, al mismo tiempo, haya una reflexión de eso que ellos muestran en un intento de ahondar más en sus conocimientos (39).

Al exponer estas ideas, no se está proponiendo que siempre deba quitarse peso al eje contextualización mediante el conocimiento de la historia de la cultura y sus relaciones con la disciplina artística Teatro; sólo mientras se generan las dos condiciones necesarias expresadas con anterioridad: alumnos con hábito de lectura y profesores competentes tanto en el campo de la educación, como en el campo disciplinar del arte teatral.

Antes de continuar con la descripción de la propuesta, cabe señalar el modo en que Cañas (1992) distingue entre Teatro y Dramatización:

Dramatización es sinónimo de <<teatralización>>, es decir, se trata de dotar de estructura teatral a algo que, en un principio, no la tiene. <<Dramatizar>>, por lo tanto, será usar una estructura esencialmente teatral para dar vida a un hecho (noticia, suceso), una narración (un cuento, por ejemplo), un sueño, una canción, cambiando su presentación original para acabar siendo adaptada a un esquema dramático [...] no pretende por lo tanto, realizar un espectáculo, ni le interesa que el resultado final sea estéticamente bello porque no es esa su pretensión (49-50).

El teatro, pretende, esencialmente, comunicar y reproducir situaciones después de repetirlas —ensayarlas— procurando obtener finalmente un espectáculo efectivo y, en la medida de lo posible, artístico y bello.

En el taller de teatro, como lugar propio de taller, sinónimo de experimentación y prueba, se trabaja con las herramientas teatrales, combinándolas, a fin de reproducir espectáculos que, de alguna forma, consignan reunir aquellas cualidades requeridas al teatro: efectividad, estética y artística (51).

Sin embargo, el teatro en estos términos no sólo tiene las finalidades estéticamente efectivas y artísticas, también:

[...] como difusor y educador [ofreciendo] dos caminos: el de la inducción y el de la proyección; a través de él, mejor que a través de ningún otro recurso análogo, podemos advertir la actividad existencial del hombre, su grado de pasividad o de emergencia y de esta forma incidir en la modificación o adaptación, es decir: en su educación (Azar 2009, 240).

Por lo tanto, cuando Cañas (1992) asevera que “al juego dramático le interesa fundamentalmente el proceso” (52), pues a los alumnos no se les enfrentará a un público, a menos que ellos así lo quieran, mientras que, “al teatro le interesa el resultado, es decir, lo que queda al final del proceso, puesto que esencialmente se trabaja para unos espectadores” (52), se piensa que no es del todo cierto, pues los grupos teatrales profesionales y en formación también llevan a cabo puestas en escena surgidas de juegos dramáticos a partir de sentimientos personales o temas de preocupación colectiva; por ejemplo:

<p><i>Frecuencia atonal para masticar un sueño en el estómago</i></p>  <p>Foto tomada por Erika Nohemí Martínez Orozco el 17 de febrero de 2011.</p>	<p>Se trata de los sueños y pesadillas recurrentes de un grupo de actores. La propuesta es bastante subjetiva; sin embargo, creo que intenta mostrar la falta de ideales que cada individuo debería tener, pues “el hombre del bombín les ha arrebatado sus sueños”, por lo que se conforman con vivir en el recuerdo de los sueños de los demás para “no despertar con la mente en negro”.</p>
---	---

Juego gestual en el que se aprecia cómo el hombre, al evolucionar, sólo crea “basura” para ser consumida, así tener la apariencia de ser humano. Según el director-actor de la obra, Joaquín Rodrigo Mejía Navarrete, se trata de una técnica a la que llama Danza Animal.

La cabeza



Foto tomada por Daniel Huicochea el 22 de octubre de 2010.

La muertita



Foto tomada del perfil de facebook de Dulce Chino, actriz de la puesta en escena.

Cuenta la historia de un alma en pena que no hallará descanso hasta que le hagan justicia. A lo largo de la puesta en escena el personaje principal va narrando sucesos que nos sitúan en la problemática de los feminicidios en Ciudad Juárez, Chihuahua, y cómo el desinterés por la salud y la educación de niñas de escasos recursos va cercando el destino fatal de las jóvenes.

Es una historia repetitiva que intenta mostrar el vacío de la sociedad de consumo, misma en la que se ha enraizado la idea de que la felicidad es tener lo necesario para vivir “cómodamente” como un autómatas, repitiendo la misma rutina día tras día.

Encontró todo lo que buscaba



Foto tomada por Daniel Huicochea el 21 de octubre de 2010.

Efectivamente, importa que el resultado final transmita un mensaje al público y que mantenga cierta calidad estética, pero el proceso de creación profesional también contiene la sensibilización de los participantes sobre alguna situación en especial, sea la injusticia, la desesperanza, la monotonía, el aislamiento o el consumo como en las obras señaladas; es decir, tocan temas que se abordan en FCyE y Tutoría del cuarto periodo escolar, lo que indica que los programas de formación teatral a nivel profesional también intentan crear responsabilidad social en los egresados.

A este respecto, Cristina Barragán Gutiérrez (2009) señala:

[...] se tiene previsto que, en el último año de la formación, el estudiante curse las asignaturas Didáctica del Teatro I y II, con lo cual se intenta que adquiera las herramientas principalmente metodológicas del quehacer educativo que le posibiliten ejercer la docencia desde cualquiera de sus áreas de especialización: la actuación, la dirección o la dramaturgia. No obstante, las intenciones de la institución frecuentemente se encuentran distanciadas o “fuera de lugar” respecto de las expectativas profesionales de los alumnos, pues en principio, para muchos, la idea de ser maestros es muy poco interesante [...] La cuestión de importancia no radica en si la docencia será realmente una de sus posibilidades de insertarse en el mercado laboral de manera inmediata, sino si esta asignatura logra mínimamente que se resignifique la labor docente, y aun más: que sea posible tal resignificación a partir de la *comprensión de la complejidad de los procesos educativos*, los cuales no se circunscriben en el espacio escolar, por el contrario, lo rebasan en gran medida [...] (443).

Como era de esperarse, la enseñanza del Teatro en las universidades intenta que cuando los alumnos se interesen por el campo de la educación, su ejercicio profesional rebase la educación formal y no formal; es decir, que sus puestas en escena inviten a la reflexión. Tal es el caso de otros trabajos:

<p style="text-align: center;"><i>Valentina y la sombra del diablo</i></p> 	<p>Un diablo constantemente obligaba a una pequeña niña a jugar con él a cosas que a ella no le gustaban; la amenazaba y la forzaba a guardar el secreto, hasta que un día, animada por el espíritu de su abuelo, se atreve a revelar la identidad de ese diablo.</p> <p>Esta propuesta se asemeja mucho a la película <i>El árbol de Chicoca</i>, quizá, al presentarse a un numeroso público infantil, deberían tener una propuesta para trabajar adecuadamente los casos de abuso que llegasen a detectarse, tal y como en el manual de uso de la película se sugiere. Es evidente la necesidad de trabajo interdisciplinario.</p>
<p>Foto tomada por Erika Nohemi Martínez Orozco el 26 de marzo de 2011.</p>	

<p>Cuenta la historia de Polito, un niño que se avergonzaba de su familia y decide probar fortuna viviendo con otras familias. En el tránsito de sus aventuras, valoró a su familia, pues aprendió que cada quien tiene características que hacen únicas a las personas, sólo tiene que aceptarlas tal cual son y modificar la actitud propia para hacer agradables las relaciones con cada uno de los miembros de su familia.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Familias familiares</i></p>  <p>Foto tomada por Erika Nohemi Martínez Orozco el 26 de marzo de 2011.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Autopsia a un copo de nieve</i></p>  <p>Foto tomada por Erika Nohemi Martínez Orozco 15 de mayo de 2011.</p>	<p>Una niñita, al sentirse ignorada por su madre, intenta llamar su atención haciendo travesuras. La madre únicamente se ocupaba por lucir bella y sólo regañaba a la pequeña, hasta que un día, sin medir las consecuencias, le dijo que ya no la amaba. A pesar de que la hermana mayor de la niña intentó consolarla, la pequeña se suicidó.</p>

Estas tres puestas en escena se hicieron a partir de un texto, sin embargo, sus fines educativos son tan evidentes como el público al que cada obra se dirige. Evidentemente los programas de Artes (Teatro) debería incluir que los alumnos tuvieran múltiples experiencias como público de montajes pensados para público adolescente y cuya temática esté relacionada con los temas transversales de FCyE; otros ejemplos:

<p style="text-align: center;"><i>Mujeres o la dulcificación del placer</i></p>  <p>Foto tomada por Erika Nohemi Martínez Orozco el 27 de marzo de 2011.</p>	<p>El personaje es totalmente polifacético, narra y actúa historias donde las mujeres son las protagonistas y heroínas de cada una. Al final de cada pequeña historia, la actriz da la opción al público para que haga una pregunta relacionada con el significado de algo o sobre el futuro. Este momento de interacción con el público es el que brinda posibilidades formativas por la temática de género y el intercambio de ideas. Las respuestas invitan a la reflexión de forma inevitable.</p>
---	--

<p>Una pareja de casados compite para mostrar quién es el más solvente, por supuesto, no pueden faltar los consejos de las respectivas suegras que provocan más fricciones entre el matrimonio. A tal punto llegan los berrinches del marido que pierde el empleo. Los esposos vislumbran una gran crisis económica, entonces, los actores invitan al público a proponer el final de la obra. La interacción con el público puede materializar directamente una propuesta de solución a un conflicto.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Te pego, pero no me dejes</i></p>  <p style="text-align: center;">Foto tomada por Erika Nohemi Martínez Orozco el 27 de marzo de 2011.</p>
---	--

En esencia, para que el programa de Teatro 2011 en secundaria verdaderamente humanice, el eje contextualización se debe replantear con apoyo de las propuestas escénicas actuales. También, es necesario sopesar la importancia de que el alumno del cuarto periodo escolar conozca las características de todas las corrientes y géneros en la literatura dramática nacional e internacional y su relación con la historia de la cultura, economía y política. Incluso, sería valioso reconsiderar qué tan viables son los objetivos con la carga horaria actual —dos horas en escuela de medio tiempo, cuatro horas en tiempo completo y tres horas en jornada ampliada—, si tomamos en cuenta que en provincia abundan las escuelas de medio tiempo. Por otra parte, los ejes apreciación y contextualización debería incluir muchas experiencias como público, no sólo como lector de obras dramáticas y teoría de los elementos de la disciplina artística teatro. Sobre todo, recordar que Artes (Teatro) está situada en el campo formativo para el desarrollo personal y para la convivencia.

Por último, después de estas últimas reflexiones, se desea aclarar: lo que humaniza, no es la disciplina artística teatro, sino la utilización de elementos de la teatralidad en la educación: la dramatización, lo ficticio, el proceso de comunicación completo, la intencionalidad, lo simbólico, la interpretación, la representación, el juego, la creación, la reflexión, la expresión dramática y la puesta en movimiento de estos elementos.

Hasta aquí se expresó la propuesta de esta investigación con base en la visión del pedagogo; ahora, se señalarán las percepciones de algunos profesionales mexicanos del teatro respecto a las funciones del arte teatral para intervenir en el

proceso educativo. Thelma Ramírez Cuervo (2011) abiertamente señaló su desacuerdo en que la educación artística en el currículo de la educación básica se implemente como un estudio profesional, pues

En una pretendida educación integral, la mayoría de las escuelas tiene prácticas artísticas a las que no obstante, se les dedica el mínimo de tiempo. Se da por hecho además, que cualquier persona puede desarrollarlas, lo que degenera la enseñanza del arte en una materia teórica de observación o apreciación artística. Con esas condiciones nuestro país está lejos aún de propuestas como educación a través del arte, o por lo menos de educación estética, ambas experimentadas ya en otros países. La enseñanza del arte debe contextualizarse, redefinirse, debe recuperarse, tomar conciencia de que su existencia proviene del religare del hombre con su humanidad (con la naturaleza, su ser social, su cosmovisión), tomar conciencia de su esencia integradora que pone en juego los saberes esenciales para la vida. [...] El arte no sólo es espectáculo, entretenimiento, sensibilización, psicodrama o ejercicio de imaginación, menos ahora cuando la imaginación ya no es libre sino medida y mediada por un raitig. (6-7)

Es decir, Ramírez (2011) percibe que el modo en que se plantea el programa es con miras a la profesionalización del arte, sin embargo, el tiempo no es suficiente; por otra parte, el hecho de que la asignatura sea impartida por una persona que no tenga bases en la disciplina provocará que la asignatura decline o en exceso de teoría-historia, en ejercicios prácticos sin valor humanizante, o en la apreciación irreflexiva de textos dramáticos y espectáculos de entretenimiento vacío. Al final, asevera: “A las artes es necesario entenderlas y usarlas en educación desde su posibilidad ritual emancipadora” (7), en esencia, contextualizar con base en la actualidad.

Por otra parte, Jaime Torrija (2011) hizo una reflexión acerca del imaginario del vacío y sinsentido en la sociedad mexicana, afirma que coinciden en que el mexicano predominan sentimientos de inferioridad, insuficiencia, soledad y melancolía por ser producto de una conquista, por ello suele tener aspiraciones que “van más allá de lo que verdaderamente puede alcanzar” (20), esto también explica que:

La soledad es, acaso, el sentimiento que identifica al mexicano por esa sensación contradictoria de sentirse distinto, ser como otros y salir de sí por este deseo de comunión; su conciencia de sí lo aísla y lo confronta consigo mismo para encontrarse en una gran soledad. El estado de melancolía es una forma de conducirse, de parte del individuo, a apiadarse de sí mismo y, en consecuencia, arruinarse en un estado permanente de malestar y desagrado por lo existente (21).

Torrija (2011) señala que las artes, incluyendo a la dramaturgia, son medios que muestran la cabal comprensión de este fenómeno y, tras un listado de autores dramáticos a partir de la década de los setenta a nuestros días, asevera:

Los autores de este movimiento pertenecen a las generaciones que nacen y crecen en un medio en el que la palabra crisis está en todas partes [...] asimismo, conviven cotidianamente con la sensación de vacío y la muestran en la ambientación y situaciones de sus obras: oquedad, desazón, soledad, desamor, inmediatez, angustia, indiferencia, fugacidad, internet, liquidez, fragilidad (26).

Termina concluyendo:

Señalar los sentimientos de una sociedad a través de la creatividad artística requiere de un análisis interdisciplinario que permita abrirse a otras disciplinas. El estudio de las sensaciones no puede quedarse limitado a la expresión metafórica; igualmente, abordar el pensamiento puro, racional, no podría permanecer en la frialdad del dato. Tanto las sensaciones como el razonamiento tienen causas y efectos que son originadas en un tiempo y un espacio [...] (30).

De ahí se desprende que no sólo los pedagogos, sociólogos, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales y disciplinas afines están preocupados por dar soluciones a las problemáticas que hoy nos aquejan, también los profesionales de las artes, asimismo visualizan la necesidad de trabajar con otras disciplinas para mostrar la “realidad” y que dicha muestra, tenga significado para quienes contemplan y participen del arte.

Dicho en términos de Gavilán (2006) hacer un flujo-reflujo constante de saberes y acciones que vayan de la unidisciplina, transiten por la interdisciplina y den soluciones transdisciplinares; es decir, auténticas políticas en red que beneficien a la sociedad.

Recordemos que humanizar es hacer consciente al sujeto de que su devenir es el de su sociedad y viceversa, que al tomar en sus manos la responsabilidad de participar en la construcción-reconstrucción de la sociedad es autoliberarse, liberar a otros y que los otros liberen al autoliberado. ¿Cómo Teatro, Tutoría y Formación cívica y ética participan en la concientización? Promoviendo que el alumno utilice la capacidad simbólica-creadora del humano mediante la creatividad, el autoconocimiento, el desarrollo de la autonomía, la planeación y el acercamiento a la realidad de la sociedad actual.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Encuadrar a la historia de la orientación en la política educativa nacional, inevitablemente, me llevó a incluirlas dentro de la política mundial denominada globalizadora, finalmente, encontrarme con un posible proceso de decadencia por la semejanza que existe con la decadencia del capitalismo en la década de los setenta, es decir, crisis económicas mundiales muy frecuentes. Respecto a esto, vale la pena señalar que un modelo económico trae como consecuencias cambios en la administración pública y por ende en la educación. Y si realmente estamos viviendo la crisis del modelo económico globalizador, las preguntas son: ¿cuál será el nuevo modelo económico mundial?, ¿qué nombre recibirá, acaso será planetario, complejo o algo semejante?, ¿qué política administrativa sugerirá?, ¿cómo influirán en la educación?, ¿cuál será el ideal de humano que definirá?

2. La Orientación, en México, por primera vez está incluida en el currículo de la escuela con el plan de estudios de educación básica 2011. ¿Por qué? Cuando se introdujo la Orientación en la secundaria mexicana, Luis Herrera y Montes fue quien más se acercó a integrar el proceso de Orientación con el educativo en 1954, sólo hizo falta que detallara una a una las funciones de los involucrados en el proceso formativo de los estudiantes, pues no se logró involucrar del todo a los maestros en el proceso de Orientación. Posteriormente, la Orientación en la escuela se transformó en un servicio complementario pese a todos los discursos incluyentes debido a que a partir de la reforma de 1975 en la secundaria, quedó como un servicio optativo, fuera del mapa curricular y sólo podría ofrecerse por un psicólogo. Tras el plan de estudios de 1993, vuelve a incluirse en el mapa curricular pero sin eco en el resto de las asignaturas. Ahora, está inmersa en el campo de la formación humana del plan 2011, no sólo eso, sino que los temas transversales conectan a cada una de las acciones instructivas con las formativas; sin embargo, no es posible garantizar que las prácticas realmente hagan efectivo el esfuerzo plasmado en el discurso debido a que el proceso educativo es transdimensional.

3. Tras la investigación, inevitablemente se observó que el mundo gira y ha girado por el mercado, no resulta novedoso hablar del técnico o profesional egresado y de

su fuerza de trabajo como una mercancía que, dependiendo de la cantidad de saberes, aplicaciones certeras, capacidad de adaptación-aprendizaje-resolución y honestidad, tendrá un valor dentro del mercado laboral⁷⁹; a su vez, cada individuo, según la ley de la oferta y la demanda, obtendrá un beneficio económico a cambio de los servicios prestados al mercado. Veamos por qué: el hecho de que en otros tiempos se señalara que la educación forma al ser humano consciente de su responsabilidad social, significó que tuvo que ofrecer su fuerza de trabajo a la sociedad a través de un empleo lícito, es decir: encajar en el mercado de bienes y servicios. No se sabe dónde se encuentra lo nuevo en la “maldad” de ver al egresado como un producto en el mercado; en todo caso, la solución a este bizarro hallazgo, no es el modelo económico opuesto al globalizador, pues también allí se ofrece la fuerza de trabajo a cambio de un salario (aunque sea el mismo para el barrendero que para el médico); además, desde la óptica de la globalización y haciendo una analogía “piagetiana” con los tipos de respuesta que ofrece el individuo frente al desequilibrio⁸⁰: el comunismo es una respuesta “alfa”, la globalización es una respuesta “beta”; si lo miramos desde el comunismo, el calificativo de las respuestas se invierte. ¿Dónde está la respuesta “gamma” a la que tanto invita Morin (1999) a crear? Quizá aún no penetra al elemento que, hasta ahora, mueve al mundo; probablemente es un “bebé” escondido dentro del campo de las artes y, cuando comience a aplicarse, deberá luchar o sucumbir frente a la corrupción, el poder político, los intereses personales, la impunidad, el caciquismo, el nepotismo y cosas que quizá aún no se alcanzan siquiera a imaginar en esta investigación; entonces, la respuesta en que todos fincarán sus esperanzas, crecerá enferma, con el paso de algunos años agonizará y deberá morir para dar paso a un nuevo modelo económico; así, perpetuar el ciclo vital de todo fin histórico desprendido de los modelos educativos nacidos del actual motor mundial. Por esta razón se considera que el

⁷⁹ Empleos que, según el perfil del egresado, se ofertan y demandan en el mercado de profesiones, asignan un valor que se transformará en el ingreso del que gane la competencia por alguno de los empleos.

⁸⁰ Jean Piaget, retomado por Henry W. Maier (1980, 90-167) describe que hay tres tipos de respuesta frente al desequilibrio de la estructura cognitiva del sujeto:

- Alfa: Ignorar el conflicto.
- Beta: Asimilación sin acomodación.
- Gama: Asimilación que produce acomodación.

problema no está en los modelos económicos o políticas basadas en ellos, sino en todo aquello que los enferma.

4. La función de tutor como competencia específica del docente está estrechamente relacionada con los tratados comerciales, particularmente con el nacimiento de la Unión Europea (UE), ya que en ese proceso se evidencian metodologías de trabajo creadas para la administración pública entre las naciones que, más adelante, se adaptaron a la educación superior, media superior y básica.

5. Al igual que Bisquerra (2009), se hubiera podido pensar que hacen falta más investigaciones sobre el potencial humanizador de la disciplina artística teatro, más investigaciones sobre su uso para regular las emociones a través de la reflexión sobre la apreciación-expresión-contextualización de este arte; sin embargo, al leer unas pocas publicaciones de catedráticos de algunas universidades que imparten enseñanza teatral en México, se nota que también les preocupa el rumbo y la calidad de la educación, es decir, el humano que se está formando. Quizá sólo hace falta que nos acerquemos más a los profesionales de las otras disciplinas, alejando de nosotros posturas unidimensionales que promueven ideas como: “los saberes de <<mi>> disciplina son la panacea que alumbrará a la humanidad entera” o, “los profesionales de las otras disciplinas son tan ignorantes, que si intentan mostrar un camino común entre <<su>> disciplina y la <<mía>>, primero que dominen <<mi>> disciplina, entonces, abriré <<mis oídos>> a <<sus monosílabos>>”. Los profesionales de cualquier disciplina debemos ser sensatos y asumirnos como seres interdependientes que necesitamos de los profesionales de las otras disciplinas para dar soluciones factibles a los problemas de hoy desde que comenzamos a formarnos, no cuando en el ejercicio disciplinar nos percatemos del poco impacto social que produce nuestro quehacer o, peor aún, de nuestra impotencia.

¿Qué podemos hacer?

1. Vivir con coherencia la filosofía que se pregona e intentar contagiarla al pequeño entorno al que se pertenece. En ello coinciden los planes de estudio de educación secundaria desde 1993 hasta la fecha.

2. Unirse con profesionales de otras disciplinas que tienen las mismas inquietudes que los pedagogos y comenzar un proyecto que pueda autofinanciarse con el fin de llevar elementos para invitar a reflexionar a las distintas poblaciones de educación básica y media superior. Un espacio muy fértil es la Facultad de Filosofía y Letras. Por supuesto, el proyecto debe ser atractivo para que los directores de escuelas lo acepten; después de todo, son ellos quienes abrirán o cerrarán las puertas del edificio en que laboran. Para estructurar un proyecto atractivo, es necesario estar informados sobre los objetivos que persiguen los programas, la normatividad local y federal, así como las necesidades que, de manera recurrente, los maestros detectan en la población con la que trabajan mediante la obtención de los PAT de las escuelas de alguna zona, región o estado para elaborar un buen diagnóstico y partir de él.

6. Se coincide con Morin (1999), Rascovan (2005), Gavilán (2009) y Del Castillo & Azuma (2009) en que las políticas públicas —en todos los rubros de la administración—, nacionales e internacionales, tendrían que buscar el beneficio de toda la sociedad. A este respecto podría decirse que hacen falta más investigaciones sobre cómo influyen las prácticas de la corrupción en la aparentemente poca funcionalidad de dichas políticas; sin embargo, muy probablemente ya las hay, sólo hace falta acercarse a investigadores del campo de la economía, política y administración. De esta manera, se reduciría tiempo en la formulación de proyectos transdisciplinarios a esas escalas que plantean los autores.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola. 1974. *Diccionario de Filosofía*. Segunda edición. México: FCE.

Aboites Aguilar, Luis. 2010. "El último tramo, 1929-2000". En: *Nueva historia mínima de México*. Séptima reimpresión. p. 262 – 302. México: Colegio de México, A. C.

Águeda, Benito y Ana Cruz. 2007. *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Aguilar, Deimos. 2007. *Lágrimas de los niños*. México: Edufam.

————— 2009. *Fábrica de delincuentes*. México: Edufam.

Aguirre, Susana. 2009. "Conceptos de educación e instrucción de Gregorio Torres Quintero". En: *Antología del módulo de Metodología del 12 de agosto al 26 de septiembre de 2009*. México: División de educación continua de la Facultad de Filosofía y Letras.

Alonso A, José Ma. 2006. *Manual de orientación educativa y tutoría*. Tercera edición. México: Plaza y Valdés/Universidad La Salle.

Maier, Herny. 1980. *Tres teorías del desarrollo del niño. Erickson, Piaget y Sears*. Trad. Aníbal C. Leal. Buenos Aires: Amorrortu.

Aragón, Laura y Arturo Silva. 2002. *Evaluación psicológica en el área educativa*. México: Pax México.

Azar, Carlos. 2009. "La didáctica del teatro o el teatro en la didáctica". En: *Máscara vs rostro. Setenta años de enseñanza del arte dramático en la UNAM*, coordinador: Lech Hellwig-Górzynski. p. 239 – 241. México: UNAM/TeXere editores.

Barragán, Cristina. 2009. "¿Es posible aprender a enseñar? La propuesta de Didáctica del Teatro". En: *Máscara vs rostro. Setenta años de enseñanza del arte dramático en la UNAM*, coordinador: Lech Hellwig-Górzynski. p. 243 – 247. México: UNAM/TeXere editores.

Beneitone, Pablo, et. al., ed. 2007. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Project Tuning. Recuperado el 2 de diciembre de 2011 de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Bisquerra, Rafael. 1996. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

————— 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bohoslavsky, Rodolfo. 1999. *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. 21ª edición. Ediciones Buena Visión: Buenos Aires.

Cañas, José. 1992. *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Ediciones Octaedro: Barcelona.

Castañón, Roberto y Rosa María Seco. 2000. *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Limusa. Recuperado el 28 de mayo de 2012 de http://books.google.com.mx/books?id=h_4j3eVHMkEC&pg=PT105&lpg=PT105&dq=%22sistema+nacional+de+orientaci%C3%B3n+educativa%22+soe&source=bl&ots=hBylm491un&sig=7WiJHhYQrMS-AgjFPrRjXLSG5o&hl=es&ei=8CrDTr_uM_L2sQK6ucybCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCUQ6AEwAA#v=onepage&q=%22sistema%20nacional%20de%20orientaci%C3%B3n%20educativa%22%20soe&f=true

Castrejón Diez, Jaime. 1986. *Ensayos sobre política educativa*. México: Instituto Nacional de Administración Pública. Recuperado el 27 de octubre de 2009 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1689/6.pdf>

Del Castillo, Gloria y Alicia Azuma. 2009. *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Flacso México.

Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. 2006a. *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes*. México: SEP.

————— 2006c. *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Artes*. México: SEP. Recuperado el 25 de octubre de 2009 de http://www.forosecundariasep.com.mx/plan_de_est.php

————— 2006d. *Educación básica. Secundaria. Artes. Teatro. Programas de estudio 2006*. México: SEP. Recuperado el 19 de junio de 2011 de <http://www.forosecundariasep.com.mx/plan.php>

————— 2007. *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. Segunda Edición. México: SEP. Recuperado el 21 de junio de 2011 de <http://www.scribd.com/doc/22719964/Plan-Sec-2006>

————— 2011. *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado el 16 de noviembre de 2011 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>

Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la SEP. 2011. *Tutoría. Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*. Educación

básica secundaria. México: SEP. Recuperado el 23 de enero de 2012 de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=secplanprog>

Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP. Recuperado el 4 de julio del 2010 de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/>

Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. 2004. *Guía del Orientador*. México: UNAM.

Fronzizi, Risieri. 1992. *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Segunda Edición. México: FCE.

Gavilán, Mirta. 2006. *La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Herrera y Montes, Luis. 1957. *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza*. México: SEP/DGSE/OOV.

Huicochea, Daniel. 2009. "Hacia una historia del proceso formativo". En: *Máscara vs rostro. Setenta años de enseñanza del arte dramático en la UNAM*, coordinador: Lech Hellwig-Górzynski. p. 313 – 314. México: UNAM/Texere editores.

Korbam, Rosa. 1997. "En busca de la identidad: Hacia la fundación de la Facultad de Psicología de la UNAM. 1959-1973". En: *100 años de la psicología en México. 1896 – 1996*, Sánchez Sosa, Juan José (coordinador). p. 58 – 67. México: UNAM. Recuperado el 4 de junio de 2010 de <http://books.google.com.mx/books?id=gDvCXRW0IC&pg=PA61&dq=%22Herrera+y+Montes%22+psicolog%C3%ADa+en+m%C3%A9xico&lr=&cd=1#v=onepage&q=&f=false>

Latapí Sarre, Pablo. 1999. *La moral regresa a la escuela*. México: UNAM/CESU/Plaza y Valdés.

_____ 2004. *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, D.F.: FCE.

Luna Elizarráz, María Eugenia et. al. 2006. *Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Orientación y tutoría*. México: SEP.

Merluy Ruiz, René. 2000. *Historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria*. México: UPN.

Morin, Edgar. 1999. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo-Gómez et. al. Medellín: UNESCO.

Olaz, Fabián. *Et. Al.* 2005. *Orientación, información y elección de carrera*. Buenos Aires: Paidós.

Ortega Gutiérrez, Martha Leticia. 1994. "Educación secundaria como reflejo de las ideas políticas (1970-1976)". Tesina de licenciatura en Historia [en línea]. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperada el 27 de octubre de 2009 de 148.206.53.231/UAM5607.PDF

Ortiz Bullé Goyri. 1999. "Algunos caminos que nos acercan a la investigación teatral". En: *Métodos y técnicas de investigación teatral*. p. 66 – 80. México: Escenología.

Osipow, Samuel H. 2008. *Teorías sobre la elección de carrera*. Trad. Benjamín Álvarez. Tercera edición. México: Trillas.

Palacios, Jesús. 1984. *La cuestión escolar*. 6ª edición. Barcelona: Laia.

Pavis, Patrice. 1990. *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Trad. Fernando de Toro. Barcelona: Paidós comunicación.

Romero Ledesma, Rosalía. 2000. "Capítulo IV. Las instituciones de juventud". En: *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000: actores, políticas y programas*. José Pérez Islas Antonio (Coordinador). p. 76 – 119. Ciudad de México: SEP/IMJ. Recuperado el 6 de junio de 2010 de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/libros/libros.php?libro=001>

Ramírez Martínez, Mª de Lourdes. 2001. "Actualización y adaptación de un inventario de intereses para los estudiantes de último semestre de nivel medio superior". Tesis de maestría en psicología laboral [en línea]. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperada el 23 de enero de 2010 de http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020148031/1020148031_02.pdf

Rascovan, Sergio. 2005. *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

SEP. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: CONALITEG/SEP. Recuperado el 28 de mayo de 2012 de www.sep.gob.mx/work/apps/site/prog_sec.pdf

Solana, Fernando *et. al.* (Coordinadores). 1982a. *Historia de la educación Pública en México I*. 2 vols. México: SEP/FCE.

—————1982b. *Historia de la educación Pública en México II*. 2 vols. México: SEP/FCE.

Torrija, Jaime. 2011. "Un acercamiento entre la filosofía y nueva dramaturgia mexicana en el imaginario del vacío". En: *Filosofía y Teatro*, Escuela de Artes. p. 11 – 35. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Valderrama Iturbide, Pablo. 2004. "Evolución de la enseñanza de la psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México". En: *Universidad Nacional Autónoma de*

México. *Facultad de psicología: treinta años de vanguardia*. Echeveste García, M^a de Lourdes y Lucy María Reidi Martínez (compiladoras). p. 1 – 58. México: UNAM. Recuperado el 28 de mayo de 2012 de <http://books.google.com.mx/books?id=df8U3BIIGnoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

HEMEROGRAFÍA

Alcántara, Armando. 2008. “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”. *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea]. Septiembre – diciembre, p. 147 – 165. Recuperado el 3 de septiembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx>

Chacón, Policarpo y Nicolaza Rodríguez. 2009. “La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo”. *Educere. La revista venezolana de educación* [En línea]. Julio-septiembre, p. 645-654. Recuperado 3 de septiembre de 2011 de redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35613218010.pdf

El Universal Editoriales. 2011. “Una lectura sin placer”. *El Universal* [en línea]. 7 de diciembre de 2011. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2011/12/56047.php>

Figuroa, José Alfredo y Ma. Araceli Mejía. 2009. “La importancia del profesor tutor ante los nuevos retos educativos en la Escuela Nacional Preparatoria”. *Renacimiento preparatoriano. De san Idelfonso a Xochimilco* [en línea]. Mayo – septiembre, p 23 - 27. Recuperado el 25 de octubre de 2009 de <http://prepa1.unam.mx/pdfs/revista13.pdf>

García, Ariadna y Elena Michel. 2012. “No todos tienen que ir a la UNAM”. *El Universal* [en línea]. 18 de septiembre de 2012. Recuperado 25 de noviembre de 2012 de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/871229.html>

González García, Clara Martha y Silvia Isabel González García. 2008. “La orientación educativa en las escuelas secundarias durante el siglo XX”. *Revista mexicana de orientación educativa* [en línea]. Enero – diciembre, p. 37 – 45. Recuperado el 3 de febrero de 2010 de <http://www.remo.ws/revista/pdf/remo-14.pdf>

Hernández Martínez, Guillermo. 2007. “La historia de la orientación y su conexión con tutoría”. *Vida universitaria. Periódico de la Universidad Autónoma de Nuevo León* [en línea]. Recuperado el 3 de febrero de 2010 de www.dsi.uanl.mx/publicaciones/vidauni/pdfs/vida_uni_184.pdf

Magaña, Héctor. 2011. “Algunos jóvenes estudian para servir al narco”. *educacionadebate.org* [en línea]. 27 de diciembre de 2011. Recuperado el 6 de febrero de 2012 de <http://educacionadebate.org/29162/743925-3/>

Medina, Ma. Guadalupe y Liberio Victorino Ramírez. 2008. "Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México". *Ide@s CONECTING* [en línea]. Recuperado el 3 de diciembre de 2011 de <http://www.temoa.info/es/go/49021>

Ramírez, Thelma. 2011. "Perspectivas de la educación de las artes en la sociedad actual". *Arte. Revista de música, arte y crítica de la Escuela de Artes. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. No. 2 (octubre): 4-7.

Rivera Méndez, Porfirio. 1995. "Grandes maestros. Luis Herrera y Montes". *Revista Mexicana de Pedagogía*. 6.21 (enero-febrero): 39-41.

Vázquez Moreno, Arminda. 2009. "El proceso creativo... En el teatro de títeres". *Teokikixtli. Revista mexicana del arte de los títeres*. (publicación anual): 48-51.

DOCUMENTAL

Arellano Trejo, Efrén. 2004. *Los desafíos de la delincuencia en México (incidencia delictiva y su impacto en la opinión pública)*. México: Cámara de Diputados, LIX Legislatura / Centro de estudios sociales y de opinión pública [en línea]. Recuperado el 29 de noviembre de 2011 de http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/04_centro_de_estudios_sociales_y_de_opinion_publica/003_accesos_directos/002_publicaciones/005_boletin_del_cesop/006_boletin_num_6

Barrera Torres, Felipe. 2002. *Inventario Poligonal de Preferencias Vocacionales (IPPV)*. México: AMORE.

Comunidades Europeas. 1997. *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas [en línea]. Documento consultado el 2 de diciembre de 2011, de www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf

_____ 2007. *Póster Europa en Movimiento. La historia de la Unión Europea (UE)* [En línea]. Documento consultado el 1° de diciembre de 2011. http://tux.iesmurgi.org/fyq/otros_enlaces_union_europea.htm

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CoNaCultA). 2010. *Encuesta Nacional de hábitos, prácticas y consumo culturales* [En línea]. Documento consultado el 4 de Agosto de 2013, de http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php

Herrera y Montes, Luis. "Inventario de intereses" [en línea]. Documento consultado el 22 de agosto de 2010. <http://www.uanl.mx/utilerias/test/>

Huicochea, Daniel. 2011. Entrevista personal realizada por Erika Nohemi Martínez Orozco a partir de una conversación informal donde surgió el tema del CREA del INJuve. Noviembre 2011.

López Carrasco, Miguel Ángel. 2005. *Origen y desarrollo histórico de la orientación educativa* [en línea]. Documento consultado el 17 de noviembre de 2009. http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_historico_de_la_orientacin.pdf

OCDE. *Histoire de l'OCDE* [en línea]. Documento consultado el 31 de octubre de 2011. http://www.oecd.org/document/58/0,3343,fr_2649_201185_1876666_1_1_1_1,00.html

SEBN-SEP. *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Noviembre 2002* [en línea]. Documento consultado el 25 de octubre de 2009. <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>

SEP. *Alianza por la Calidad de la Educación* [en línea]. (15 de mayo de 2008) Documento consultado el 26 de diciembre de 2011 de alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf

SEP. *Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria* [en línea]. (DOF 3 de septiembre de 1993). Documento consultado el 25 de octubre de 2009. <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6218.pdf>

SEP. *ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria 1999* [en línea]. Documento consultado el 24 de septiembre de 2009. http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgest/normatividad/index.jsp

SEP. *Educación básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006* [en línea]. Documento consultado el 25 de septiembre de 2009. http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2009/sec_gral/normatividad_secgral/plan_estudio_secgral.pdf

SEP. *Informe sobre el movimiento educativo en México durante el año escolar 1966-67. XXX sesión de la Conferencia internacional de instrucción pública 6-15 julio 1967* [en línea]. Documento consultado el 6 de junio de 2010. www.ibe.unesco.org/National_Reports/Mexico/nr_pp_mx_1967_s.pdf

SEP. *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria. SEP 1999* [en línea]. Documento consultado el 25 de octubre de 2009. <http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/plan%20y%20programa%20de%20estudio%20formacion%20civica%20y%20etica.pdf>

SEP/Gobierno del Estado de Jalisco. *Acuerdo de coordinación, celebrado por la Secretaria de Educación Pública y el gobierno del estado de Jalisco, para el establecimiento de la comisión estatal de orientación educativa*, 22 de junio de 1987

[en línea]. Documento consultado el 12 de noviembre de 2011. <http://congresoweb.congresoal.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/Listado.cfm>

SEP-SNTE. Concurso Nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2011-2012. Guía para el sustentante. Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes para Teatro en Secundaria. 2012 [En línea]. Documento consultado el 6 de mayo de 2012. <http://concursonacionalalianza.sep.gob.mx/CONAPD12/guias.htm>

SEP/STPS. Acuerdo *por el que se establece el Sistema Nacional de Orientación Educativa. (DOF 3 de octubre de 1984)* [en línea]. Documento consultado el 27 de octubre de 2009. <http://www.ineanayarit.gob.mx/trans/n05-10.pdf>

Zegarra, Raúl E. 2009. Tensiones auráticas. Walter Benjamin y la transformación de nuestra experiencia del mundo [documento electrónico facilitado por Daniel Huicochea]. Documento consultado el 5 de mayo de 2012.

FILMOGRAFÍA

Loret de Mola, Carlos y Juan Carlos Rulfo (Dirección). *¡De panzazo! Mexicanos Primero*. México: 2012.

Mendoza, Carlos (Dirección). *Halcones. Terrorismo de estado*. Canalseisdejulio Memoria y Verdad A. C., México: 2006. Video recuperado el 9 de agosto de 2011 de <http://www.youtube.com/watch?v=JIHcSGZT-wM&feature=BFa&list=PL3D3B14209CAACFE1&index=1>

DISCOGRAFÍA

Chávez, Óscar. “Corrido del 2 de octubre” por Judith Reyes. *México 68 Vol. 2*. México: 1995.

_____ “Salario mínimo” por Óscar Chávez. *Par-odias neo-liberales Vol. 1*. México: 1996.

De Molina, José. “Halcón colea, colea” por José de Molina. *Testimonios rebeldes*. México: 1973. Canción recuperada el 28 de mayo de 2012 de http://monosnegros.metroblog.com/sabor_amargo_pero_sabor!_baja_la_discografia_de_jose_de_molina

PUESTAS EN ESCENA

Bonilla, María. 2010. *Yo soy aquella a la que llamaron Antígona*. Adaptación de María Bonilla, a partir de distintos autores que abordaron al personaje Antígona como: Sófocles, Holderlin, Badiou, Copjec, Lacan, Reinhardt, Nebel, Gide, Torres Mora, Steiner, Butler, Durrenmatt y Anouilh. Tercer Encuentro de Teatro Universitario

del 18 al 23 de octubre 2010. Teatro “Bartolomé de Medina”, Pachuca, Hidalgo, México.

Espinoza, Álvaro. 2011. *Te pego, pero no me dejes*. Texto de Gabriela Inclán. Maratón de Teatro con motivo del Día Mundial del Teatro el 26 y 27 de marzo de 2011. Auditorio del Instituto de Artes, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

González, Daniel. 2010. *Encontró todo lo que buscaba*. Creación colectiva. Tercer Encuentro de Teatro Universitario del 18 al 23 de octubre 2010. Teatro “Bartolomé de Medina”, Pachuca, Hidalgo, México.

Hernández, Ángel. 2011. *Mujeres o la dulcificación del placer*. Creación colectiva. Maratón de Teatro con motivo del Día Mundial del Teatro el 26 y 27 de marzo de 2011. Auditorio del Instituto de Artes, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

Juárez, Jesica. 2011. *Autopsia a un copo de nieve*. Texto de Luis Santillán. Examen final de Dirección II el 15 de mayo de 2011. Espacio del Instituto de Artes llamado “El cubo”, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

Lage, Mario. 2011. *La muertita*. Creación colectiva. Maratón de Teatro con motivo del Día Mundial del Teatro el 26 y 27 de marzo de 2011. Espacio del Instituto de Artes llamado “El cubo”, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

Méndez, David. 2011. *Valentina y la sombra del diablo*. Texto de Verónica Maldonado. Maratón de Teatro con motivo del Día Mundial del Teatro el 26 y 27 de marzo de 2011. Espacio del Instituto de Artes llamado “El cubo”, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

Mejía, Joaquín. 2010. *La cabeza*. Creación de Joaquín Mejía. Tercer Encuentro de Teatro Universitario del 18 al 23 de octubre 2010. Teatro “Bartolomé de Medina”, Pachuca, Hidalgo, México.

Morán, Juan. 2011. *Familias familiares*. Texto de Vivian Mansour. Maratón de Teatro con motivo del Día Mundial del Teatro el 26 y 27 de marzo de 2011. Espacio del Instituto de Artes llamado “El cubo”, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

Poncelis, Manuel. 2011. *Frecuencia atonal para masticar un sueño en el estómago*. Creación colectiva. Temporada de la octava generación de Febrero a Mayo de 2011. Espacio del Instituto de Artes llamado “El cubo”, Mineral del Monte, Hidalgo, México.

ANEXO 1

Generalidades de la política educativa en 71 años (1940-2011)				
Presidente	Periodo	Secretario de educación	Política educativa	
Manuel Ávila Camacho	1940-46	Luis Sánchez Pontón 1940-41	<p>Según Solana (1982a), Pontón intentó continuar el modelo de educación socialista legado por el gobierno anterior, también comenta que los principios bajo los que dirigió la SEP fueron: incrementar los medios para terminar con el analfabetismo; crear el tipo de hombre, trabajador y/o técnico para el país, así como elevar la cultura en el campo de la ciencia y del arte.</p> <p>Sus acciones se centraron en crear departamentos dentro de la SEP para mejorar el control de las diferentes funciones que llevaba a cabo.</p> <p>Del mismo modo fundó escuelas de los diferentes niveles y reforzó la enseñanza técnica del IPN, brindó subsidio a la enseñanza universitaria y facilitó algunos cursos especiales para las escuelas normales.</p> <p>Al tener problemas con algunos grupos sindicales de la educación, fue cesado del cargo.</p>	<p>De acuerdo con Solana (1982a; 1982b), durante el gobierno de Camacho, se pretendieron eliminar las políticas socialistas de Cárdenas, no por negarlas, sino como estrategia para favorecer el necesario crecimiento económico del país; sus fines fueron la unidad nacional y la industrialización, pues la participación de México en la Segunda Guerra Mundial había sembrado grandes desacuerdos entre los mexicanos, mientras que la preocupación de las grandes potencias en la producción de armamento, había provocado la escases de productos industrializados.</p>
		Octavio Véjar Vázquez 1941-43	<p>Tras la situación del anterior secretario, Véjar se comprometió a unificar al magisterio, terminar con la enseñanza socialista e impulsar una reforma al artículo tercero constitucional para hacer la “escuela del amor”, pues afirmaba que cualquier enseñanza de tipo ideológico, terminaría con la solidaridad y el amor a la patria que se espera, la educación fomenta; para ello, mandó formar la Comisión de la Iniciativa Privada, para que participara en la mejora de la educación.</p> <p>Las acciones giraron en torno a la reforma al</p>	

			<p>artículo tercero para quitarle los aspectos de extrema izquierda y exageradamente antirreligiosos, se le dio cierta autonomía a las universidades y se cambió la enseñanza normal para dividirse en diferentes campos, así se creó la Escuela Normal de Especialización en 1943; ahora la educación primaria sería obligatoria, unisexual e igual para todo el país.</p> <p>Los problemas entre grupos magisteriales continuaron, por lo que Véjar comenzó a remover a muchos docentes de sus respectivos cargos, bajo el pretexto de que no tenían título; ante tales circunstancias, Camacho se vio en la necesidad de llamar a la unidad del magisterio. Véjar renunció.</p>	
		Jaime Torres Bodet 1943-46	<p>Al declararse apolítico, su principal objetivo fue alejar la labor educativa de todo sectarismo político, por lo que en 1944, a través de un decreto presidencial se reconoció al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como único organismo representativo de los profesores. Se revisaron los planes, programas y libros con el objetivo de realizar una reforma para hacer una educación para la paz, la democracia y la justicia.</p> <p>Dentro sus acciones estuvo la campaña para la alfabetización, donde todo mexicano alfabetizado entre 18 y 60 años estaba obligado a enseñar a leer y a escribir a otro que no supiera; publicó libros nacionales y extranjeros en ediciones más económicas; dio énfasis a la capacitación docente a través de cursos presenciales durante las vacaciones y por correspondencia en el periodo escolar.</p> <p>La revisión arrojó, entre otros datos, las necesidades de que la enseñanza dejara de ser receptiva, que “se exploraran las vocaciones de los</p>	

			<p>adolescentes con apoyo de materias optativas” (Solana 1982a, 321), que se reemplazaran las tareas en casa por estudio dirigido, unificar los planes y programas de estudio.</p> <p>Tras el “Primer congreso de enseñanza normal” se desprendió la idea de que era necesario reformar, ampliar los planes y programas; la introducción del bachillerato para la posterior formación normal; inculcar en la educación normal rural el socialismo, la coeducación, el carácter regional y agropecuario, mientras que en la educación normal urbana, la unidad nacional, solidaridad, democracia, justicia, amor por la humanidad. En la discusión de la enseñanza de la Historia se destacó que el principal objetivo era generar sentimientos de solidaridad e integración nacionales. Lo anterior, sumado a que México asistió a la “Conferencia educativa, científica y cultural” donde se determinó que la política educativa socialista estaba totalmente fuera de contexto porque las instituciones del país tenían un modelo liberal, dio lugar a que se hiciera una consulta nacional para la reforma del artículo tercero constitucional; al final del sexenio, el 30 de diciembre de 1946, se publicó en el Diario Oficial el artículo tercero que, en esencia, es el que actualmente conocemos.</p>
Miguel Alemán	1946-52	Manuel Gual Vidal	<p>Miguel Alemán tenía como metas lograr que la educación rural dotara al campesino de una instrucción eficiente que lograra mejoras tanto económicas como higiénicas, así como inculcar identidad nacional; continuar con la campaña de alfabetización con apoyo de la construcción de escuelas y capacitación magisterial, especialmente a maestros rurales; impulsar la educación técnica con ayuda de la iniciativa privada; facilitar el acceso a los libros; elevar la difusión y creación de arte en el país, para ello anunció la intención de construir Ciudad Universitaria y el Instituto Nacional de Bellas Artes.</p> <p>Gual Vidal se apoyó en Francisco Larroyo para ejecutar sus acciones bajo una ideología del “aprender haciendo”. Las acciones consistieron en fundar la Dirección General de</p>

			<p>Alfabetización, así continuar con la campaña iniciada por Ávila Camacho, pese a ello disminuyeron los centros de alfabetización; en tanto a la educación rural, se intentó crear un proyecto en Nayarit que abarcara desde la creación de escuelas para los distintos niveles, hasta reformas en el gobierno de la localidad escogida, después de tres años de planeación, el proyecto se fue abajo principalmente porque uno de sus coordinadores se retiró tras haber recibido una oferta de trabajo en el extranjero, fue hasta 1951 cuando Gual Vidal recogió gran parte de los elementos del proyecto de Nayarit para fundar el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL); entre las mejoras a la educación normal, considero más destacadas: el señalar la necesidad de aplicar pruebas para seleccionar a los aspirantes a profesores de primaria y enfocar a las escuelas rurales hacia la producción agrícola, ganadera e industrial.</p> <p>Antes de terminar su periodo entregó la Ciudad Universitaria con facultades, bibliotecas, laboratorios y estadio; se apoyó al IPN en la construcción del internado y diversos institutos; en la educación indígena, primero en 1947 convierte el departamento de asuntos indígenas en dirección general de asuntos indígenas de la SEP para revisar planes y programas de toda naturaleza, con ello mejorar la situación indígena, pero en 1948, al fundar el instituto nacional indigenista que aparentemente tenía las mismas funciones se enfocó a la investigación etnográfica; se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes, su cede fue precisamente el Palacio de Bellas Artes, desde ahí se coordinó la construcción de la escuela teatral, la creación de la orquesta sinfónica nacional y el museo nacional de artes plásticas; en 1950 se crea el Instituto Nacional de la Juventud con la idea de capacitar y orientar moralmente a los jóvenes a través del conocimiento de sus necesidades.</p> <p>Solana (1982b) comenta que este sexenio fue donde menos presupuesto federal se asignó a la educación, además, con el proceso de industrialización se gestó una gran devaluación económica.</p>
Adolfo Ruiz Cortínez	1952-58	José Ángel Ceniceros	<p>El objetivo principal era la “búsqueda de la unidad nacional, insistencia en la formación moral, cívica, y la contribución de la escuela a la consolidación de la familia” (Latapí, citado por Castrejón 1986, 97).</p> <p>En 1957 se creó el Consejo Nacional Técnico de Educación que tenía como objetivo la unificación de planes, programas, libros de texto, organizaciones escolares en todo el país, además de proponer reformas a la legislación educativa. Otorgó mucho más presupuesto a la Universidad Nacional y al Politécnico Nacional que a otras del país, la comunidad universitaria estaba tranquila, pero el alza en los precios provocaba descontento. En cuanto a las bellas artes, sus mejores logros consistieron en muestras internacionales tanto de exposiciones como de espectáculos.</p>

			<p>Un grupo de profesores disidentes se manifestaba para obtener un mejor salario, Ceniceros intentó controlar un poco los problemas, aumentó la inversión en educación pero no a la par de la planta docente, lo que generó más problemas económicos y de cobertura. Por tal motivo, promovió que la iniciativa privada intentara cubrir un poco las demandas; aunque para ese entonces, los disidentes habían captado el apoyo de los universitarios que se quejaban de la crisis económica.</p>
Adolfo López Mateos	1958-64	Jaime Torres Bodet	<p>Torres Bodet intentó resolver el problema de la educación primaria (demanda y poca calidad) y lo que propuso fue el plan de 11 años, mismo que se centraba en el papel del maestro. Para efectuar el plan, se destina el 18 % del presupuesto federal que fue utilizado en construcción de aulas, material didáctico y apoyo a la enseñanza normal e incluso se establecieron carreras nuevas entre las que destaca “la formación para maestros de Orientación educativa y vocacional y enseñanza técnica” (Solana 1982b, 384). Los principales fines consistían en hacer de los mexicanos seres solidarios, socialmente responsables, autónomos, analíticos, creativos, capaces de resolver problemas tanto personales como colectivos de índole económica, social y/o cultural.</p> <p>Por decreto presidencial, el 12 de febrero de 1959 se crea la Comisión de Libros de Texto Gratuitos, la población beneficiada sería la de la educación primaria; esta última era una estrategia con dos objetivos, uno, se intentó beneficiar a la población de escasos recursos y dos, “intervenir directamente en el contenido que se impartía” Castrejón (1986). Para 1964 se inauguraron los talleres de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos.</p> <p>Se reformaron los planes y programas desde la educación preescolar hasta la secundaria, se aplicaron en 1960, cabe mencionar que en la segunda enseñanza los talleres adoptaron una modalidad unidireccional para brindar una verdadera capacitación técnica, agropecuaria, industrial, comercial... según las necesidades.</p> <p>También apoyó económicamente a los estados de la república para que fueran fortaleciendo sus universidades e impulsó la ampliación del sistema de enseñanza tecnológico; algo que había comenzado cuando, siendo secretario de educación Gonzalo Vázquez Vela en el periodo de Lázaro Cárdenas — 1934-40 —, se fundó el IPN en 1937 y una gran variedad de escuelas secundarias, preparatorias y superiores en áreas tecnológicas; claro, había sido una idea concebida desde la administración de Pascual Ortiz Rubio con el secretario de educación Narciso Bassols — 1931-32 — .</p> <p>Una de las acciones más importantes para evitar la fuga de cerebros, fue la creación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN; mientras que para evitar la sensación</p>

			de fracaso en quienes no obtuvieran un título universitario o técnico, se crearon los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario.
Gustavo Díaz Ordaz	1964-70	Agustín Yáñez	<p>Al inicio del sexenio se consideró que los planes y programas de estudio únicamente hacían “mano de obra calificada, pero sin trascendencia histórica” (406) por lo que se decidió convocar en 1965 a la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la educación que fue integrada por economistas, sociólogos y pedagogos; los resultados se entregaron en marzo de 1968, mas no hubo posibilidad de aplicarlo debido al movimiento estudiantil. Entre los principios rectores de los nuevos planes se encontraban “La orientación vocacional, no sólo en áreas escolares, el predominio de la calidad sobre la cantidad, el uso de medios masivos de comunicación en la enseñanza, la creación de carreras técnicas de nivel medio” (408); los esfuerzos se centraron en el aprender haciendo en la educación primaria y en la educación secundaria, el aprender produciendo.</p> <p>Se ordenó que los planes y programas de estudio fueran los mismos en todas las modalidades de enseñanza media, para brindar las mismas oportunidades educativas posteriores a todos los egresados. También se homologaron los calendarios escolares con base en un estudio de deserción y aprovechamiento, estableciendo que los meses fríos y templados eran mejores para el estudio, mientras que para las vacaciones, el verano.</p> <p>En apoyo a la campaña de alfabetización, creó bibliotecas populares, modificó los planes y programas, continuó con programas en radio y televisión para educación extraescolar e incluso obtuvo reconocimiento de la UNESCO.</p> <p>En 1966 se creó el Servicio Nacional de Orientación Vocacional, pues el problema de deserción escolar fue considerado un problema social nacido de la falta de información sobre oportunidades educativas, laborales y desconocimiento de la propia vocación. Se creía que todas las voces que reclamaban eran sólo personas frustradas (Yáñez, citado por SEP, 1967, 39; Solana 1982b, 410).</p> <p>Se estableció la telesecundaria, las clases se transmitían en las teleaulas</p> <p>Castrejón (1986) explica que con el plan de once años se superó la demanda prevista para la educación media superior, lo que generó la necesidad de canalizar al trabajo productivo a los jóvenes, por ello se implementaron las metodologías de aprender haciendo en primaria y enseñar produciendo en secundaria. Se dio gran peso a la orientación vocacional y se creó un programa de adiestramiento de la mano de obra, mismos que apoyaron al sistema de enseñanza técnica. Lamentablemente no había suficiente oferta de empleo, lo que dio origen a que los jóvenes demandaran más educación en niveles superiores. Tras esta situación el</p>

			<p>gobierno se vio en la disyuntiva de apoyar al sistema universitario o al tecnológico, se optó por apoyar al segundo.</p> <p>Sin embargo no se atacó al desempleo, la inflación y el alza de impuestos, situación que, mezclada con la legislación en materia penal, dio lugar a la matanza del 2 de octubre de 1968 y la posterior persecución de todos los posibles involucrados (Chávez 1995; Córdova 2005; Mendoza 2006).</p>
Luis Echeverría Álvarez	1770-76	Víctor Bravo Ahuja	<p>El objetivo principal era el desarrollo tecnológico de México a través de una educación que fuera más allá de conseguir un empleo, sino la promoción del auténtico aprendizaje que diera pie a la investigación generadora de respuestas en beneficio de la sociedad.</p> <p>Se hizo una consulta pública para conocer las necesidades educativas, se tomaron en cuenta voces de maestros, jóvenes e instituciones. Comenzó con el incremento de la inversión en educación para la construcción de más espacios y mejorar el salario del docente, se logró cubrir gran parte de la demanda. Se invirtió en reformar los libros de texto gratuitos; se hizo la Ley Federal de Educación, donde se hizo especial énfasis la revalidación de estudios, equivalencia, la participación de los particulares en la educación observando siempre la normatividad; también se legisló sobre la educación para adultos; y se protegió el patrimonio cultural con la creación de la ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas en 1972.</p> <p>Se impulsó al Sistema Nacional de Educación Técnica y se creó al Consejo de dicho sistema para unificar los planes de estudios de las áreas industrial, agropecuaria y pesquera.</p> <p>Se crearon nuevas instituciones educativas: a nivel medio superior el CCH y el CB; a nivel universitario la actual UAM, la Universidad Autónoma de Chapingo; las vocacionales se convirtieron en CECyT para que los egresados de allí pudieran obtener título de técnico y certificado de bachillerato; centros de investigación como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE).</p> <p>Se hablaba mucho sobre la paulatina descentralización de la educación pública.</p> <p>Aunque, ninguna de las acciones pudo borrar de las memorias “El halconazo”, la matanza de estudiantes que pacíficamente demandaban la liberación de los presos políticos de 1968, la desaparición de los grupos porriles infiltrados en los bachilleratos y universidades, así como la derogación de la ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, misma que, entre otras cosas, limitaban la libertad de expresión y de asociación. (Chávez 1995; Córdova</p>

			2005; Mendoza 2006).
José López Portillo	1976-82	Porfirio Muñoz Ledo	<p>El objetivo era ofrecer igualdad de oportunidades a toda la población a través de la educación para el trabajo. También debía centrarse en combatir la violencia juvenil. La acción más inmediata consistió en tratar los problemas político-universitarios en la Secretaría de Gobernación y no en la SEP.</p> <p>Tras un estudio diagnóstico similar al anterior, el 5 de febrero de 1977 se anuncia El Plan Nacional de Educación que tenía como ejes de acción: “elevar la calidad de la enseñanza, dar capacitación para el trabajo, flexibilizar la educación tecnológica, expandir la educación abierta a todos los niveles, actualización docente constante, buscar nuevos financiamientos a la educación superior, otorgar autonomía a las universidades, promoción del deporte y ocio sano, preservar, difundir y acrecentar el patrimonio cultural del país, difusión de las bellas artes, promover el libro como vehículo de cultura, así como propiciar que los medios masivos de comunicación participaran en la preservación de la identidad y la cultura nacionales” (Castrejón 1986, 121-122).</p>
		Fernando Solana —9 de diciembre de 1977 hasta 1982—	<p>Volvió a hacer otro diagnóstico para retomar sólo algunos puntos: “ofrecer educación básica a la población en edad escolar, vincular la educación terminal con el sistema de bienes y servicios, elevar la calidad de la educación, mejorar la atmósfera cultural y fomentar el deporte, aumentar la eficiencia terminal” (123-124). A ese programa se le denominó “Primaria para todos los niños”.</p> <p>Se creó el Instituto Nacional de Educación para Adultos para mitigar el rezago educativo del país y se apoyó en el CoNaFE para llevar educación primaria a zonas de difícil acceso. En 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional UPN; se crea el CONALEP y la Ley de coordinación de educación superior.</p> <p>Según la entrevista que realizó Pablo Latapí (2004, 71-72), uno de los obstáculos más grandes a los que se enfrentó Solana, fue al poder del SNTE, el cual había sido fortalecido durante la gestión de Muñoz Ledo; Solana se encontró con que no había ningún departamento de SEP en los estados, así que todo dependía del líder sindical Carlos Jongitud. La tarea más grande consistía en intentar desconcentrar recursos y atribuciones, por lo que discretamente nombró un delegado de la SEP por cada estado en 1978. Solana afirma que le hubiera encantado también trabajar por la educación secundaria, pero no le aprobaban el presupuesto para hacerlo (77).</p> <p>Algo que inevitablemente surgió durante esa entrevista es que, desde la percepción de Solana, sólo Álvaro Obregón y López Mateos fueron presidentes visionarios a los que no les</p>

			<p>importó gastar en educación, tampoco, evitar a cosa de todo los problemas con estudiantes y maestros. En el caso de la gestión de Portillo se señaló que no se escatimó en gastos por la educación y los problemas con estudiantes ya se habían delegado a la SEGOB desde Muñoz Ledo.</p>	
Miguel de la Madrid	1982-88	Jesús Reyes Heróles	<p>La inversión en educación disminuyó mucho (Solana, citado por Latapí 2004, 76).</p> <p>Se aprobó la Ley de Planeación en 1983, misma en que se estableció la obligatoriedad de que el presidente, una vez iniciado su sexenio, presentara un plan de acción en todos los ámbitos de gestión, una vez iniciado su sexenio (Alcántara 2008, 149).</p> <p>De acuerdo con Castrejón (1986) La propuesta del Plan Nacional de Desarrollo de 1983 cambió la nomenclatura de los rumbos de la educación, ahora se pretendía educar para la vida, con la finalidad de cada persona lograra sus propias metas dentro de la sociedad. Del mismo modo se pretendía hacer accesibles y de calidad la educación, la cultura, el deporte, la recreación. Lo que marca la diferencia con gobiernos anteriores es el énfasis que da a la calidad de los servicios ofrecidos, más que a la expansión.</p> <p>El 3 de octubre de 1984 se publica en el DOF el acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Orientación Educativa SNOE.</p> <p>La acción más controvertida que se tomó para elevar la calidad de los servicios, fue exigir a la Normal de Maestros que se estudiara después del bachillerato y no de la secundaria, elevar a licenciatura los estudios normales; también se impulsó el desarrollo de la UPN. Muere el 19 de marzo de 1985.</p>	
		Miguel González Avelar	<p>Tras la muerte de Reyes Heróles, González Avelar asumió el cargo y concilió con el sindicato de trabajadores de la educación para evitar las presiones, ya que cedió el control total al SNTE en las delegaciones estatales de la SEP.</p> <p>Otra de las acciones tomadas fue la descentralización; es decir, el delegar ciertas responsabilidades de la educación a cada estado pero, siempre bajo la vigilancia de la SEP para que se cumplan los planes y programas de estudio, aunque no funcionó del todo debido a la concesión al SNTE.</p>	
Carlos Salinas de Gortari	1988-94	Manuel Bartlett 1988-1992	De acuerdo con Latapí (2004, 12), Manuel Bartlett no logró acuerdo alguno con el SNTE para la descentralización de la educación, por lo que fue relevado del cargo.	Se buscó modernizar la educación para llevar al "primer mundo" al país.

		<p>Ernesto Zedillo enero 1992- noviembre 1993</p>	<p>Latapí (2004, 12-13, 33, 126) esclarece en su introducción cuáles fueron las acciones para la educación: negoció de forma efectiva con el SNTE la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal ANMEB, firmado el 18 de mayo de 1992; se inició Carrera Magisterial; se emprendió la revisión de los programas y libros de texto; se reformó el artículo tercero de la constitución [1993], se promulgó la Ley General de educación [julio 1993], a través de dicha ley se hizo obligatoria la educación secundaria; se reformaron planes, programas y libros pero sólo de la educación primaria; del mismo modo abrió la posibilidad de la participación social en las labores de la escuela.</p> <p>Inició el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).</p> <p>En cuanto a la educación superior, comenzaron a cobrar fuerza programas como Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES y el Programa de Mejoramiento del Profesorado.</p>	
		<p>Fernando Solana Morales 1993-1994</p>	<p>Se aceptan las 10 propuestas para asegurar la calidad de la educación del SNTE: “la federalización de la educación básica, la nueva gestión de los planteles, los cambios en preescolar, primaria y secundaria, la equidad como prerrequisito de la calidad, la pluralidad cultural y étnica, la formación del magisterio, actualización y carrera magisterial la vinculación de la educación con el sector productivo, el compromiso nacional para el financiamiento de la educación y los medios de comunicación” (32). Se agregó a la Ley General de educación en el artículo 75, frac. XII “Las disposiciones de este artículo (en el que se tipifican las infracciones de la LGE) no son aplicables a los trabajadores de la educación, en virtud de que las</p>	

			<p>infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas a ellos” Así quedó consagrada, con extremo surrealismo, la impunidad de los maestros y funcionarios que infrinjan la ley”. (LGE, citada por Latapí 2004, 35)</p> <p>Durante su gestión comienzan a operar los Programas de Actualización del Magisterio (PAM), aunque no funcionaron porque se encargó a los estados su aplicación.</p> <p>En general dieron continuidad a lo propuesto por Ernesto Zedillo. Se reformó el CONALEP, se estableció el sistema de certificación de competencias laborales y se abrió el sistema a la evaluación externa, preparándose el Ceneval (13).</p> <p>Se crea la subsecretaría de Educación Básica y Normal, de ella dependerían las decisiones sobre los planes, programas, libros de texto y materiales.</p> <p>De acuerdo con la entrevista que realizó Latapí (2004, 70), Fernando Solana consideró un error aceptar esta invitación, pues dentro del equipo de trabajo había celos que impedían hacer algo realmente útil por la educación.</p>	
		<p>José Ángel Pescador Osuna mayo a noviembre de 1994</p>	<p>Se concluyó el diagnóstico exhaustivo que hizo evidente la necesidad de formar mejor a los maestros y actualizarlos con mayor eficacia. Finalmente se determinó que el SNTE es el mayor obstáculo para lograrlo pues, cuando se tratan temas de esa naturaleza, el sindicato no permite que el gobierno actúe para obligar a los profesores a formarse o actualizarse como verdaderamente se necesita pues, debido al funcionamiento de CM, los profesores sólo toman los de mayores puntos o los que requieren de menos tiempo y esfuerzo.</p>	

			Entrega en tiempo y forma a la siguiente administración.
Ernesto Zedillo	1994-2000	Fausto Alzati 1994	Irrelevante por el breve tiempo en el cargo (12).
		Miguel Limón Rojas	<p>Continuó con el proyecto anterior, pero lo enriqueció con “mejoras en la gestión a nivel de la escuela, impulso a iniciativas de educación especial y de género, establecimiento de estándares de calidad, proyectos específicos de evaluación, reformas a la enseñanza media superior y superior, y formación de valores” (48).</p> <p>Se elaboraron los libros de texto gratuitos para secundaria; se logró la descentralización del presupuesto asignado a educación, delegándosela a los estados; se introdujo la asignatura Formación cívica y ética al currículo de la educación secundaria donde no sólo se contemplaba el conocimiento de las funciones y beneficios de las instituciones gubernamentales, sino que se asociarían con las problemáticas que suele vivir el adolescente en su vida cotidiana; se introdujo en el currículo de primaria la educación sexual; en el CONALEP se adoptaron los contenidos de formación cívica y ética; entró en vigor el nuevo programa de la Normal en 1996; tras notar que los consejos de participación social no funcionaban, se formó el consejo nacional de participación social en 1999 y poco a poco se ha ido promoviendo que en los estados funcione este organismo; se creó el examen COMIPEMS; se impulsó la aplicación de tecnologías informáticas a la educación con apoyo del Instituto Latinoamericano para la comunicación educativa (ILCE); propuso la introducción de la enciclomedia en las escuelas públicas; proliferaron las escuelas privadas, especialmente las universidades; comenzó a participar la iniciativa privada en beneficio de la educación pública con programas como “ver bien para aprender mejor, y se comenzó a trabajar en la capacitación basada en normas de competencia; tras la experiencia del PAM, se crea el Programa Nacional de Profesionalización (PRONAP) y en 1995 comienzan a funcionar, pero, fue hasta 1998 cuando el SNTE los reconoce con validez para CM a pesar de ello, no dieron los resultados esperados.</p> <p>Se reformaron los planes y programas del INEA, y se puso en marcha el programa de alfabetización con apoyo de la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) y la SEP.</p> <p>Fue hasta 1997 cuando se reformaron los planes y programas de la educación Normal para especialización en primaria, posteriormente, en 1999 para preescolar y secundaria, finalmente, en 2000 para Educación física.</p>
Vicente Fox Quezada	2000-2006	Reyes Tamez Guerra	El principal objetivo fue lograr “calidad con equidad” en la educación, para llegar a la justicia social. Después de los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

		<p>PISA del año 2000, México se ubicó entre los países latinoamericanos con “equidad en el nivel de ignorancia”, por ello se emprendió la tarea de evaluar, desde la educación básica hasta la superior a través del CENEVAL, con la finalidad de detectar las necesidades e implementar las reformas necesarias. Dentro de las acciones que se tomaron fue consultar a especialistas de cada área del conocimiento para que participaran en la elaboración de los nuevos programas educativos; en la Normal se impulsaron apoyos económicos como el Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN) que va desde lo material hasta la repartición de becas e incentivos económicos a las escuelas y profesores que muestren resultados favorables, muy similar al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); del mismo modo, para fortalecer la competencia y elevar la calidad de la educación, se abrieron los concursos de oposición para ocupar las plazas a egresados no sólo de la Normal, aunque esto dependió de la apertura que diera cada gobierno estatal; al hacerse evidente que CM no daba los resultados adecuados, se seleccionó a 122 profesores que sí han dado resultados positivos para invitarlos a participar en la posible reforma de CM; tras la contratación de la matrícula en el nivel básico, se pretendió que las escuelas fueran de tiempo completo; a diferencia de otras gestiones en la SEP, la de Reyes Tamez es la primera que avanza en que las televisoras de paga, cedan ciertos derechos a las escuelas para poder utilizar sus materiales; a pesar del impulso que aparentemente dan a los Consejos de Participación Social, en realidad no han funcionado porque el SNTE pretende que la mitad de los integrantes de tales consejos, sean docentes en activo, mientras que los padres de familia sólo se interesan porque sus hijos pasen de año, no porque realmente aprendan.</p> <p>Se Creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en el 2002, en ese mismo año comenzó a funcionar el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) en el 2001, la Subsecretaría de Educación Media de la SEP, comenzó a funcionar el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES); hasta el 2006 se empezó a aplicar la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).</p> <p>Se introdujo paulatinamente en 5° y 6° de primaria, así como en secundaria, la utilización de ENCICLOMEDIA. También se obtuvieron recursos de empresas particulares para dotar de equipos de cómputo a las escuelas públicas a través del redondeo.</p> <p>En el 2003 entra en etapa de prueba el Programa Integral de Formación Cívica y Ética en la educación primaria. Después de bastantes años, finalmente se trabaja para la reforma de los planes y programas de preescolar y secundaria.</p> <p>Se hizo obligatoria la educación preescolar aunque no se pensó mucho en las implicaciones dentro de la cobertura y la equidad. Junto con la obligatoriedad, entró en vigor el plan 2004</p>
--	--	--

			<p>para la educación preescolar, donde se evidencia la descentralización de la educación dada la naturaleza abierta de los programas.</p> <p>Entró en vigor el plan 2006 para la educación secundaria, ahí se habla abiertamente de la autonomía estatal y escolar en la aplicación de los programas, selección del material y adaptaciones curriculares, es decir, la GBE.</p> <p>Muchas de las acciones para elevar la calidad de la educación, recibieron financiamiento del BM, BID, FMI, OCDE, la UE, la iniciativa privada nacional y un poco el aumento del porcentaje destinado a la educación del Producto Interno Bruto (PIB). Con la “verdadera federalización” también se logró que los gobiernos locales recibieran el presupuesto destinado a la educación; sin embargo, Latapí (2004) señaló que no se había regulado muy bien el modo en que los gobiernos locales debían asignarlo, así que nos encontramos con gobernadores que “hacen populismo” dando útiles escolares y uniformes “gratis”, becas a los hijos de los empadronados en el partido con el poder, entre otras prácticas de la misma naturaleza, mientras las escuelas se quejan abiertamente de que “la SEP no les da presupuesto para cubrir las necesidades”, en aras de ello condicionan la inscripción de los niños a cambio del “donativo voluntario”.</p> <p>Debido al financiamiento de algunos organismos internacionales, México se ha tenido que someter a sus recomendaciones, premios (aumento de presupuesto) y castigos (reducción o anulación del presupuesto).</p> <p>Otros acontecimientos de la gestión de Fox que incidieron directamente en la educación fueron: el funcionamiento de “chambanet” (ahora empleos.gob), la aprobación de la Ley de transparencia en el 2002, la puesta en marcha de del Sistema Nacional de Conectividad e-México en el 2003, la implementación de la Encuesta Nacional de Corrupción y Buen Gobierno de cada dos años a partir del 2003, la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas también en el 2003, la Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública.</p>
Felipe Calderón	2006-2011 (Su gestión concluyó en el año 2012, pero mi trabajo sólo aborda hasta el 2011).	Josefina Vázquez Mota 2006-2009	En el enorme eslogan del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 se destaca: “la construcción de un país con igualdad de oportunidades, un país con una economía competitiva y generadora de empleos, un país seguro, limpio, justo y ordenado [...] un país que avance por la vía del Desarrollo Humano Sustentable, una nación donde todos vivamos mejor, un México ganador” (5). En el programa se plasma la creencia de que una educación de calidad es el medio ideal para lograrlo, mientras que la calidad se alcanzará, esencialmente, con una planeación estratégica que contemple a todos los actores que intervienen en la educación; es decir, familias, trabajadores de la educación, sociedad civil,

		<p>profesionistas, sector privado y medios de comunicación. Hasta la fecha, la televisión abierta se niega cumplir con ese papel.</p> <p>Son 6 objetivos, cada uno muestra una serie de indicadores con metas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Calidad en la educación para elevar el logro educativo con el fin de aumentar el bienestar personal y el desarrollo nacional. Sus indicadores son principalmente resultados de evaluaciones como ENLACE y PISA, también porcentajes de escolaridad, eficiencia terminal, acceso a la orientación educativa y profesores de todos los niveles educativos que se actualizan o especializan. 2. Promover la igualdad de oportunidades e impulsar la equidad. Sus indicadores son porcentajes de becas en los diferentes niveles educativos y matriculas de estudiantes, así como el promedio de escolaridad del mexicano. 3. Desarrollo y utilización de las TIC's como herramienta para facilitar la inserción en la "sociedad del conocimiento". Sus indicadores son los número de aulas equipadas con TIC's, de alumnos con acceso a internet en la escuela, de profesores capacitados en el uso de las TIC's y porcentaje de Instituciones de Educación Superior (IES) con acceso a internet. 4. Educación integral (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que fortalezca la convivencia democrática e intercultural. Sus indicadores son el número de primarias públicas incorporadas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo y de materiales educativos para la formación cívica y ética para la educación básica, así como el porcentaje de escuelas que realizan actividades para el desarrollo de valores e IES que cuentan con programas enfocados al desarrollo de competencias. 5. Formar un alto sentido de responsabilidad social que a su vez sea productiva y competitiva en el mercado laboral. Sus indicadores son: los porcentajes de becas de pasantía en el mercado laboral, personas capacitadas en los centros de formación para el trabajo, personas capacitadas y actualizadas a distancia, porcentaje de cursos que se ofrecen de capacitación laboral con enfoque en las competencias, IES con algún órgano de vinculación. 6. Fomentar una gestión escolar basada en la gobernanza. Porcentaje de IES donde la comunidad participa en la elaboración del programa institucional, directores de educación básica capacitados en gestión estratégica, consejos escolares que funcionen en la educación básica, escuelas primarias y secundarias públicas incorporadas al programa escuela segura. <p>Este programa también menciona algunas acciones enfocadas a cada nivel educativo (básica, media y superior) donde se destaca la reforma de los planes y programas para enfocarlos al desarrollo de las competencias, la profesionalización de docentes y funcionarios. Más adelante, con el Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE), la homologación de criterios para facilitar el intercambio académico, la articulación de la</p>
--	--	---

		<p>educación básica, la implementación de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) del nivel medio al superior y el fomento del hábito de lectura.</p> <p>En el 2008 se firma el ACE donde se enfatizan algunas de las acciones propuestas por el PSE 2007-2012:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La rehabilitación y equipamiento de la infraestructura escolar 2. Puesta en marcha de modelos de gestión escolar donde se privilegie la participación de toda la comunidad educativa a través de consensos. 3. Asignación de plazas por concurso de oposición respetando la transparencia y rendición de cuentas. 4. Creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, ahí se destaca la aceptación de cursos impartidos por IES de prestigio y la obligatoriedad de la capacitación docente en los casos donde los alumnos obtengan bajo puntaje en las evaluaciones como PISA o ENLACE. 5. Reestructurar CM. 6. Promover mejores hábitos alimenticios y fortalecer el programa de desayunos escolares. 7. Dar becas a los alumnos de escasos recursos y atender a la población con Necesidades Educativas Especiales NEE. 9. Reformar los programas educativos para asegurar una formación integral para la vida y el trabajo donde se enfatice en el aprendizaje del inglés desde preescolar, la interculturalidad, así como la formación en valores. 10. Evaluación constante y con instrumentos adecuados desde la infraestructura hasta los actores del proceso educativo. <p>En cuanto a CM, Chacón & Rodríguez (2009) argumentan que para elevar la calidad de la educación es indispensable una fuerte inversión que el gobierno mexicano no hace, en ese aspecto estoy de acuerdo, aunque no del todo, porque mejor equipamiento no implica calidad. En aspectos como los grandes problemas de aprendizaje asociados a la pobreza, considero que tienen razón; sin embargo, es terrible percatarse de que gran porcentaje de las familias “pobres” prefieren tener televisión por cable (aun viviendo en “cartoneras”) antes que enviar a sus hijos a la escuela; comprarse una caguama en vez de un litro de leche; endeudarse para hacer fiestas aunque no tengan qué comer para los demás días.</p> <p>Del Castillo & Azuma (2009, 148) señalan que ha faltado legitimidad durante la aplicación de los exámenes para los concursos de oposición.</p> <p>Los cuatro autores coinciden en que las políticas educativas no impactan en el mejoramiento de la calidad, sino en la gobernabilidad del sistema educativo, que a la ACE le hizo falta un diagnóstico antes que intentara abatir los problemas del sistema educativo nacional y que</p>
--	--	---

			<p>CM sólo se limita a la acumulación de puntaje para elevar el sueldo de los docentes y no la calidad de la educación. Chacón & Rodríguez (2009) afirman que el gran obstáculo ha sido ignorar las propuestas de los docentes en servicio, la falta de inversión en la educación y la pobreza; mientras que Del Castillo & Azuma lo atribuyen a que no se han puesto de acuerdo los diferentes actores del proceso educativo, imposibilitando el diseño de políticas en red y por supuesto “la falta de rendición de cuentas, la corrupción, la centralización de las decisiones, tanto desde las autoridades educativas como de parte de los líderes sindicales, [que no se] ha intervenido efectivamente en la profesionalización de recursos humanos” (2009, 77, 171) y el derecho de veto del SNTE.</p> <p>De cualquier forma, coincido con Del Castillo & Azuma en que “existen factores de tipo económico, social, cultural y familiar que influyen significativamente en el desempeño de los estudiantes; no obstante, ello no exime a escuelas y autoridades del sistema educativo de su responsabilidad por la calidad de la educación que se ofrece en las aulas” (2009, 243).</p>
		<p>Alonso Lujambio Irazábal 2009-2011 (terminará en el año 2012 pero sólo describo las generalidades de su gestión hasta el año 2011).</p>	<p>Con el fin de dar continuidad al PSE y a la ACE, en el año 2009 entró en vigor el nuevo plan de estudios para la educación primaria, pero con una peculiaridad, inicialmente se implementaría en el primero y sexto grados, al siguiente ciclo en segundos y quintos, finalmente en el ciclo 2011-2012 estaría funcionando en todos los grados. Independientemente del PSE y la ACE, se argumentó que en primaria no se trabajaba por competencias, sin embargo Latapí (2004), indicó que aunque no se mencionara literalmente la palabra competencia, en el plan de 1993 sí se abordó el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores como tal. Una competencia se define como “saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación las competencias revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos”” (SEP 2009, 40).</p> <p>En este plan también se señalaron algunas deficiencias de los planes de preescolar y primaria como la falta de elementos para la atención a la diversidad lingüística y cultural, así como el logro de la eficiencia terminal en tiempo y forma.</p> <p>Los planes de preescolar, primaria y secundaria continuarán en constante evaluación y modificación para lograr atender a la diversidad con base en la participación de todos los actores del proceso educativo de cada escuela, es decir, la GBE en un ambiente de gobernabilidad democrática (no de gobernanza), así como para la articulación de la educación básica en las dimensiones curriculares, pedagógicas, burocráticas y de diversidad. El plan de primaria 2009 incorpora elementos del plan de secundaria 2006 como</p>

		<p>los proyectos horizontales y la interculturalidad.</p> <p>El plan de estudios venía con los programas para cada grado escolar de la primaria, allí se detallaban las competencias que se desarrollarían por asignatura, algunas orientaciones didácticas y los indicadores de logro en los campos formativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Lenguaje y comunicación. b) Pensamiento matemático. c) Exploración y comprensión del mundo natural y social. d) Desarrollo social y para la convivencia. <p>A diferencia de otros planes aquí se tocaron elementos no sólo de la NGP, también de la planetarización: “formar miembros dignos de la comunidad mundial”; admitió abiertamente la influencia de organismos internacionales para efectuar las reformas educativas, el financiamiento de éstos y habló de la devaluación de los años de escolaridad. De esto último, Merluy (2000) ya había señalado que la facilitación del acceso a la educación superior por la proliferación de IES privadas, había ocasionado la devaluación de los títulos universitarios.</p> <p>Una vez llegado el ciclo escolar 2011-2012, se aplicaría el programa articulado de la educación básica, por lo que se publica en el DOF el <i>Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica</i> el 19 de agosto de 2011, en esencia, con las propuestas de los planes anteriores enriquecidas con las experiencias y observaciones de la puesta en práctica de los planes 2004 de preescolar, 2006 de secundaria y 2009 de primaria.</p> <p>Entre las diferencias destacan: el establecimiento de una línea de corte cada tres años en la educación básica, al final de cada línea se establecen estándares que debieron alcanzarse después de concluidas, sin embargo las asignaturas son exactamente las mismas que en el plan 2004, 2006 y 2009; en preescolar ya se tendrán acercamientos más directos con diferentes textos; las boletas de calificaciones incorporan la medición de la habilidad lectora; en este plan, la tutoría se contempla no sólo para el alumno, sino también para el docente, del mismo modo, la asesoría se dirige al docente con problemas en la aplicación de los nuevos programas; por primera vez se habla de que para los sujetos sobresalientes habrá posibilidad de promoción anticipada; el establecimiento de ambientes de aprendizaje particulares para cada bloque educativo a partir del segundo: aula de medios, aula telemática 1 a 30, aula telemática 1 a 1; con este plan se diferencia la carga horaria por asignatura para las escuelas de medio tiempo y de tiempo completo; el establecimiento de un marco general para la educación indígena, la gestión escolar con acciones y metas para continuar elevando la calidad de la educación; lograr el compromiso de eliminar la pobreza extrema para el año 2030; las competencias que se pretenden desarrollar son, por así</p>
--	--	--

		<p>llamarlo, una primera etapa de construcción de las competencias genéricas definidas en el informe 2007 de <i>Alfa Tuning</i>, y el principal objetivo es formar un ciudadano democrático, crítico, autónomo y creativo con una visión planetaria.</p> <p>Es de llamar la atención cómo la comprensión lectora la manejan como una necesidad del siglo XXI, cuando en todas las políticas educativas, a partir de López Portillo, esgrimían como bandera hacia el progreso a la lectura o al libro. Otro aspecto extraño es que se maneje como indispensables el inglés y el uso de las TIC's, es comprensible la necesidad de las tecnologías pero, el inglés no es la única lengua extranjera, además, si la segunda lengua se plantea como posibilidad de movilidad académica y social, restringirla a los países anglófonos resulta una limitación del horizonte cultural del estudiante mexicano.</p> <p>En general la propuesta parece adecuada para las necesidades del país, tomando en cuenta la descentralización del país y que el diagnóstico preciso de la población para alcanzar la pertinencia, depende exclusivamente a la comunidad de cada escuela. Sin embargo, al igual que Merluy, Latapí y Del Castillo & Azuma, creo que falta la auténtica capacitación docente, la eliminación de los privilegios sindicales del SNTE y CNTE, las políticas en red que superen las envidias e intereses personales de los involucrados, así como la exterminación de la corrupción. Además, los presupuestos a la educación de los estados no deberían utilizarse para que los políticos en funciones hagan "populismo".</p> <p>El senado de la república aprobó como obligatoria la educación media superior, se dará un lapso de 10 años para definición de lineamientos, financiamiento en cobertura y equipamiento en coordinación federación-estados. Probablemente se trate de una negociación en la que pronto veremos normalistas dando clases en bachillerato. Años antes ya se había trabajado en reformar la educación media cuando en el 2008 se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato donde se ampliaría la cobertura, se elevaría la calidad, se pugnaría por la equidad, todo en un marco de respeto a la diversidad. Ya para el año 2009 se trabajó directamente en el campo de la Orientación y tutoría a través de la distribución de información profesiográfica, laboral y financiera a través de datos descargables y ejecutables desde una USB, con la finalidad de facilitar la toma de decisión de los jóvenes inscritos en la educación media. Revisando el contenido de la información, parece estar incompleta, pues no son visibles los datos profesiográficos, historias de éxito y, las carreras que se pueden localizar en el mapa de las universidades que imparten las diferentes licenciaturas, vienen por nombre de carrera y no por carreras con programas afines, además no vienen todas las universidades del país.</p> <p>En el 2010 se firmó el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, donde en esencia, reafirman las propuestas de la NGP</p>
--	--	---

		<p>en cuanto a mayor autonomía a las escuelas, transparencia, apertura de concursos de oposición abiertos para todas las plazas, incentivos a docentes y funcionarios eficientes, mejorar los sistemas de evaluación docente, garantizar el financiamiento a las escuelas, el fortalecimiento de la participación social, entre otras. El tres de febrero de 2012, se publicó en educaciónadebate.com que la OCDE recomendó cesar a los docentes que no obtuvieran buenos resultados en las evaluaciones pese a la constante capacitación.</p> <p>Otros datos relevantes del año 2011: se reformaron los criterios de evaluación para CM, quedando con el 50% los resultados de los alumnos en la prueba ENLACE, sin embargo no se toca el tema de las consecuencias y muchas publicaciones de los disidentes repudian la posibilidad de que las haya; se firmó el Acuerdo Nacional para la Evaluación Universal de Docentes de educación básica cada tres años, comenzará en el ciclo escolar vigente con primaria, el siguiente con secundaria, posteriormente con inicial, preescolar y especial; se afirma que sólo incrementará el deseo por preparar a los alumnos en la resolución de exámenes y no en aprendizajes para la vida.</p> <p>Se cumplió una parte de la meta de destinar más porcentaje del PIB a educación pues, los \$531,758,000,000 resulta ser el doble del asignado en 1994, año que se consideró el de mayor presupuesto asignado a la educación en la historia. A este último respecto, en educaciónadebate.org se señaló que el gasto que hace el SNTE en comisionados supera lo asignado para la SEP.</p> <p>El 28 de octubre de 2011 se aprobó el <i>Marco para la convivencia escolar</i> en las escuelas de educación básica del Distrito Federal, se espera que se generalice a todo el país. Hay muchos actores que están en contra, especialmente se argumenta que las sanciones correspondientes a los docentes las establece el SNTE y que el método del castigo no es la solución de la violencia. Personalmente, estoy totalmente de acuerdo con el primer argumento; con el segundo no del todo porque, en el caso de malas conductas no hay mejor remedio que el enfrentarse a las consecuencias de las propias acciones, y si éstas están tipificadas como delitos que afectan la integridad física o psicológica de otro, deben tomarse las medidas necesarias para evitar que vuelvan a repetirse, no por ello debe ignorarse la necesidad de trabajar en la prevención y ésta se encuentra estrechamente relacionada con la atención a la salud mental del educando y su familia (Aguilar 2007, 2009).</p> <p>Algunos aspectos relevantes asociados a los organismos internacionales: la OCDE afirma que México es de los países más atrasados en educación, en contraste, es de los que tienen menor tasa de inflación; esta última afirmación fue refrendada por el FMI cuando declaró que México es un ejemplo para el mundo al elevar un punto porcentual su tasa de crecimiento del PIB. Después de esa declaración, la UE informó que retirará para el 2014 los apoyos</p>
--	--	---

			<p>económicos al rubro educativo a México porque puede solventárselos él mismo. La OCDE pone como ejemplo a Finlandia por los avances de su sistema educativo que, por cierto, está basado en la confianza, la transparencia, el respeto y el incentivo a pensar más allá de memorizar.</p> <p>Algunos opositores a la ACE afirman que la transparencia y la rendición de cuentas sólo se tratan de papeleos inservibles para el ámbito educativo debido a que se adoptó de instancias político-administrativo-empresariales.</p>
--	--	--	---

Información tomada de: SEP 1967, 39; Castrejón 1986, 96-133; Solana *et. al.* 1982a, 308-326; Solana *et. al.* 1982b, 327-425; Chávez 1995, 9; Merluy 2000; Latapí 2004; Córdova 2005; Mendoza 2006; SEP 2007; Alcántara 2008, 147-165; Del Castillo & Azuma 2009; Chacón & Rodríguez 2009, 645-654; DGDC-SEB-SEP 2011; múltiples notas de periódicos como *El universal*, *La jornada*, *Milenio*, *Pijamasurf* y *Educaciónadebate.org*.

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE INTERESES DE HERRERA Y MONTES

¿Qué tanto te gustaría...

1. Salir de excursión.
2. Armar y desarmar objetos mecánicos.
3. Resolver mecanizaciones numéricas.
4. Conocer y estudiar la estructura de las plantas y animales.
5. Discutir en clase.
6. Dibujar y pintar a colores.
7. Escribir cuentos, crónicas o artículos.
8. Cantar en un coro estudiantil.
9. Atender y cuidar a los enfermos.
10. Llevar en orden tus libros y cuadernos.
11. Pertenecer a un club de exploradores.
12. Manejar herramientas y maquinarias.
13. Resolver problemas de Aritmética.
14. Hacer experimentos de Biología, Física o Química.
15. Ser jefe de un club o sociedad.
16. Modelar en barro.
17. Leer obras literarias.
18. Escuchar música clásica.
19. Proteger a los muchachos menores del grupo.
20. Ordenar y clasificar los libros de la biblioteca.
21. Vivir al aire libre fuera de la ciudad.
22. Construir objetos o muebles de madera.
23. Levantar las cuentas de una cooperativa escolar.
24. Investigar el origen de las costumbres de los pueblos.
25. Dirigir la campaña política de un candidato estudiantil.
26. Encargarte del decorado de una exposición escolar.
27. Hacer versos para un periódico estudiantil.
28. Aprender a tocar un instrumento musical.
29. Ser miembro de una sociedad de ayuda asistencial.
30. Aprender a escribir a máquina y taquigrafía.
31. Sembrar y plantar en una granja durante las vacaciones.
32. Reparar las instalaciones eléctricas de casa.
33. Explicar a otros cómo resolver problemas de aritmética.
34. Estudiar y entender las causas de los movimientos sociales.
35. Hacer propaganda para la venta de un periódico estudiantil.
36. Idear y diseñar el escudo de un club o sociedad.
37. Representar un papel en una obra teatral.
38. Ser miembro de una asociación musical.
39. Enseñar a leer a los analfabetos.
40. Ayudar a clasificar pruebas.
41. Criar animales en un rancho durante las vacaciones.
42. Proyectar o dirigir la construcción de un pozo o noria.
43. Participar en un concurso de aritmética.
44. Leer revistas y libros científicos.
45. Leer biografías de políticos prominentes.
46. Diseñar el vestuario para una función teatral.
47. Participar en un concurso de oratoria.
48. Leer biografías de músicos eminentes.
49. Ayudar a sus compañeros en sus dificultades y preocupaciones.
50. Encargarte del archivo y los documentos de una sociedad.

¿Qué tanto te gustaría trabajar como...

51. Técnico agrícola en una región aldononera.
52. Perito mecánico en un gran taller.
53. Experto calculista en una industria
54. Investigador en un laboratorio de Biología, Física o Química
55. Agente de ventas en una empresa comercial
56. Perito dibujante en una empresa industrial
57. Redactor en un periódico
58. Músico de una sinfonía
59. Misionero al servicio de las clases humildes
60. Técnico organizador de oficinas

Tomado de: <http://www.uanl.mx/utillerias/test/>

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Actitudes:	Conjunto de disposiciones habituales para reaccionar de alguna forma en particular, frente a personas, situaciones u objetos. Las actitudes dependen de la escala de valores de cada individuo (Alonso 2006, 90).
Capacidad:	Es la habilidad general que utiliza un aprendiz para aprender. Comprende un conjunto de destrezas (Alonso 2006, 91).
Competencia:	Conjunto de saberes teóricos, metodológicos, técnicos y epistemológicos que son utilizados simultáneamente, para solucionar alguna situación en especial. Implica la toma de decisiones y una serie de habilidades y destrezas de alta complejidad (Alonso 2006, 91).
<i>Counseling</i> :	Modelo de intervención de la Orientación dirigido hacia el psicodiagnóstico y la psicotécnica, por tanto, era un especialista quien debía ejercer la labor orientadora. Según Bisquerra (1996, 30), nació en la década de 1930.
Currículo:	Se trata de un proyecto educativo, instrumento de transformación de la sociedad, suele plasmarse en un plan de estudios.
Decisión:	Acciones mediante las que se pretende materializar la elección preferida.
Destreza:	Habilidad específica que utiliza un aprendiz para aprender. Comprende un conjunto de habilidades (Alonso 2006, 91).
Didáctica:	Métodos que buscan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aborda las interrelaciones: maestro-alumno, contenido-método, fines-objetivos y evaluación-acreditación.
Educación:	“Es adquisición de aptitudes, acrecentamiento de capacidades, desenvolvimiento de facultades. La educación es la única garantía y el sólo estimulante de la acción. Lo que llamamos talento en el orden mental, habilidad en el orden físico y energía en lo moral, no son sino grados de fuerza, de potencia de nuestras facultades, de nuestras aptitudes naturales, y la educación tiende a mejorar los órganos y las funciones, a darnos emociones y, por consiguiente, ideales y aspiraciones; á darnos empuje, cautele, tesón, es decir, voluntad poderosa y disciplinada, y á aguzar nuestro ingenio, á hacernos más lúcidos al inventar, más exactos al raciocinar y más fecundos al imaginar [...] la instrucción que adquiera será fecunda y útil tan sólo en la medida en que sea educativa, y la escuela regenerará en la proporción en que eduque. // Educar al pueblo: hé aquí la gran misión y el gran problema. Imbuirle convicciones, crearle necesidades legítimas, sugerirle aspiraciones nobles, darle conciencia de sí mismo y de sus deberes, vigorizarlo, sanearlo física y moralmente, y enseñarlo á trabajar, estimularlo á estudiar y hacerlo cada día más sano, más robusto, más inteligente y más bueno, tal es la fundamental aspiración de la pedagogía moderna. // Quien logre en el país transformar la escuela, de meramente instructiva en principalmente educativa, habrá hecho por el porvenir del país y por el bien del pueblo, cuanto es posible hacer por ellos” (Torres, retomado por Aguirre 2009).
Educación emocional:	“Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra 2009, 158).
Elección:	Proceso de evaluación, comparación y planeación dentro de una variedad de opciones.
Estereotipo:	Significante generalizado por un grupo o sociedad. Por lo regular, se asocia a una idea poco fundamentada.
Expectativas:	Aspiraciones sobre algún hecho, situación o acción propia. Idealmente deben corresponder al nivel de esfuerzo que el individuo emprende.
Gobernabilidad:	Control que tienen los funcionarios sobre las acciones en materia de política y recursos financieros.

Gobernanza:	Control que tiene toda la ciudadanía sobre las acciones en materia de política y recursos financieros. “Las reglas de la gobernanza estipulan las responsabilidades de cada uno en la toma de decisiones, desde el Ministerio de Economía o de Educación hasta el aula y la comunidad. Las buenas prácticas de la gobernanza pueden contribuir a promover el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos y con capacidad de reacción, que puedan responder a las necesidades reales de las personas en situación de marginalidad. Las malas prácticas de gobernanza tienen, en cambio, el efecto contrario” (UNESCO, citado por Del Castillo & Azuma 2009, 76).
Guidance:	Modelo de intervención en la Orientación dirigido hacia la difusión de las características de las distintas ocupaciones, la ayuda al sujeto en el proceso de autoconocimiento y ajuste en la transición escuela-trabajo. De acuerdo con Bisquerra (1996), nació en 1908 con Frank Parsons y fue evolucionando hacia los “casos problema” y el “fracaso escolar”, lo que dio paso al <i>counseling</i> .
Gustos:	Disponibilidad a ser motivado por un área de la realidad sin discriminación alguna en relación con otras (Bohoslavsky 1999, 16).
Habilidad:	Función cognitiva básica que, al unirse con otras, compone una destreza (Alonso 2006).
Identidad ocupacional:	“Entendimiento de que el estudio y el trabajo son medios para acceder a roles adultos” (Bohoslavsky 1999, 43-44).
Identidad vocacional:	Construcción de sí mismo que el individuo elabora a partir de la comprensión de las características de su personalidad, sus identificaciones y asunción de roles (Bohoslavsky 1999, 44).
Imaginario social:	Significante o Imagen colectiva sobre algo, puede ser efectivo (el existente en un momento histórico) o radical (el transformado). Latapí (1999) lo llama imaginario colectivo.
Instrucción:	“Es acumulación de conocimientos en la memoria. Instruido es el erudito estéril atestado de citas y vacío de ideas; instruido, el que de la historia conserva listas de monarcas y series de sucesos y fechas memorables; instruido, quien conjuga sus verbos sin tropiezo en todos los tiempos, modos, números y personas; instruido, quien en geografía, cálculo, historia, estadística, ciencias, filosofía, ha acumulado nociones, se ha infiltrado doctrinas y se ha grabado conocimientos y permanece tan frío, inerte é inactivo como el bronce en que se cincela una inscripción ó la roca en que se graba un jeroglífico” (Torres, retomado por Aguirre 2009).
Intereses:	Disponibilidad a ser motivado por un área de la realidad de un modo discriminativo en relación con otras (Bohoslavsky 1999, 16).
Metas:	Fines observables hacia los que se encausaron una serie de acciones, mismas que estuvieron dirigidas por objetivos previamente establecidos.
Motivaciones:	Disposición para llevar o no a cabo una acción.
Objetivos:	Conocimientos, habilidades, actitudes y valores que pretenden alcanzarse mediante una serie de acciones planificadas en un programa.
Pedagogía:	Es la disciplina que reflexiona, propone, evalúa, instituye y fundamenta los cómo, cuándo, qué, dónde y porqué de la educación, pero siempre desde un paradigma, filosofía, lugar, tiempo, leyes, política, economía y procedimientos que permitan la intervención sobre la realidad en materia de educación.
Personalidad:	“El mundo de objetos, personas, valores y actitudes que el yo “envuelve” convirtiéndolo en propio y personal” (Bohoslavsky 1999, 43), de tal forma, que determinarán la funcionalidad o disfuncionalidad de las funciones yóicas (adaptación a la realidad, interpretación de la realidad, sentido de la realidad, defensas, relaciones de objetos, autónomas y de síntesis).
Plan de estudios:	Es un modelo de acciones basadas en objetivos con el fin de dirigir y encauzar un proyecto educativo para alcanzar ciertos fines. Antes de su

	elaboración deben contemplarse aspectos como: la población a la que se dirigen, las necesidades detectadas, el marco legal del lugar, el marco teórico-metodológico, el marco axiológico y el ideal de hombre que se pretende formar.
Política:	“Ciencia de dirigir las acciones libres en la sociedad civil o en el Estado” (Wolff, citado por Abbagnano 1974, 928).
Programa:	Es el plan mediante el cual se va a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para su elaboración se toma en cuenta la finalidad de la asignatura; las relaciones horizontales y verticales con otras materias; el desglose de contenidos; objetivos; técnicas de e-a; recursos virtuales, materiales y humanos; así como métodos y criterios de evaluación.
Psicoprofilaxis:	“Puede entenderse como toda actividad que desde un nivel de análisis psicológico y mediante el empleo de recursos y técnicas psicológicas, tiende a promover el desarrollo de las posibilidades del ser humano, su madurez como individuo y , en definitiva, su felicidad” (Bohoslavsky 1999, 25). Es la preparación psíquica y física para enfrentarse a situaciones inevitables.
Psicotecnia:	Rama de la psicología que crea y utiliza instrumentos para explorar y clasificar distintas dimensiones del hombre.
Responsabilidad social:	Es la disposición que se tiene para asumir las consecuencias del impacto que tienen las acciones, omisiones y palabras propias sobre la sociedad. De tal modo que entre mayor instrucción se tenga, mayor será la responsabilidad social que debiera mostrarse.
Rol:	“Secuencia pautada de acciones aprendidas, ejecutadas por una persona en una situación de interacción” (Bohoslavsky 1999, 44).
Selección:	Percatarse de la necesidad de elegir.
Teoría de sistemas:	“En ella, los elementos de la situación social, personal, [política, espacio-temporal] y económica en la cual opera el individuo, son analizados más explícitamente y se comprende con más claridad la relación de un sistema con otro, ya que ésta no tiende, como los sistemas tradicionales, a enfatizar sólo en factores segmentarios del individuo o del ambiente” (Osipow 2008).
Valores:	Estimación hecha por el hombre sobre aquello que puede ser digno de elegirse, es una guía para conducir decisiones (Abbagnano 1974).
Vocación:	Es la disposición particular de cada individuo para elegir la profesión u oficio que desee estudiar y ejercer. Antiguamente se conocía como un llamado interno para inclinarse hacia una profesión u oficio.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ALADI	Asociación Latinoamericana de Integración
AMORE	Academia Mexicana de Orientación y Regularización Educativa
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APA	Academia Americana de Psicología
BID	Banco Interamericano para el Desarrollo
CB	Colegio de Bachilleres
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEE	Comunidad Económica Europea
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CIEJ	Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud
CJ	Causa Joven
CLAD	Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CoNaCyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CoNaDe	Comisión Nacional del Deporte
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CREA	Consejo Nacional de Recursos para la Atención a la Juventud
DAFO	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Obstáculos
DGAJ	Dirección General de Atención a la Juventud
DGDC-SEB-SEP	Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública
DGOSE	Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM
DOF	Diario Oficial de la Federación
EGEL	Examen General de Egreso de Licenciatura
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Educativos
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ENS	Escuela Normal Superior
EUA	Estados Unidos de América
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FCyE	Formación Cívica y Ética
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio
GBE	Gestión Basada en la Escuela
IdA	Instituto de Artes
IESPROME	Instituto de Estudios de los Problemas de México
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
IMJuve	Instituto Mexicano de la Juventud
INEA	Instituto Nacional de Educación para Adultos
INJM	Instituto Nacional de la Juventud Mexicana
MIPYMES	Micro, Pequeñas y Medianas Empresas
MLA	Academia de la Lengua Moderna
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NGP	Nueva Gestión Pública
OAJ	Oficina de Atención a la Juventud
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAT	Plan de Acción Tutorial
PIB	Producto Interno Bruto
PIT	Plan Institucional de Tutoría
PSE	Programa Sectorial de Educación

RGEB	Regiones para la Gestión de la Educación Básica
SEM	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNOE	Sistema Nacional de Orientación Educativa (1986-1987) Sistema Nacional de Orientación al Exportador (1997)
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SOE	Sistema de Orientación Educativa
TIC's	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio con América del Norte
TLCUE	Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UE	Unión Europea
UEALC	Unión Europea, América Latina y el Caribe
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CRONOLOGÍAS DEL PRIMER Y SEGUNDO CAPÍTULOS

Orientación en México	Orientación en Estados Unidos y Latinoamérica	Sucesos y tratados internacionales en que México ha participado	Historia de la Unión Europea
	<p>1909 Frank Parsons concibe al proceso de Orientación como apoyo al sujeto para el logro del equilibrio razonado entre rasgos personales y factores del mundo laboral. Su modelo de intervención se concibió como <i>guidance</i>.</p> <p>1914 Michigan, Jesse B. Davis estimuló que la Orientación perteneciera al currículo escolar, estableció un sistema centralizado de Orientación en la ciudad de Grand Rapids bajo un enfoque en el cual, el alumno se autocomprendiera al mismo tiempo que asumiera su responsabilidad social</p> <p>-- La "III Conferencia Nacional sobre Orientación vocacional" se crea la <i>National Vocational Guidance Association</i> (NVGA), hoy <i>National Career Development Association</i> (NCDA).</p> <p>-- En la Universidad de Columbia, Truman L. Kelly define a la Orientación como una actividad educativa de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela, dicha actividad debía integrarse al currículo.</p>		

<p>1923 Se funda el departamento de psicopedagogía e higiene escolar.</p> <p>1929 La Facultad de Filosofía y Letras, tras separarse de la Escuela Normal Superior, el Consejo Universitario aprueba el <i>Reglamento General sobre los grados que otorga la UNAM</i> en el que se darían títulos de distintos grados cumpliendo ciertos requisitos; a partir de allí hubo cambios en las especializaciones que ofrecían ambas instituciones.</p>	<p>1915 <i>School Committee Boston</i> había adoptado la primera especialización en Orientación, principalmente basada en las ideas de Frank Parsons.</p> <p>1925 W. M. Proctor señala que la Orientación necesita facilitar a los alumnos el ajuste personal a través del apoyo en la selección de materias, centros educativos y actividades extraescolares. A partir de allí la Orientación comienza a inclinarse hacia la psicometría, el diagnóstico, el interés por el fracaso escolar y la atención individualizada que, con el paso del tiempo, dan pie a la introducción del modelo clínico.</p> <p>1931 Proctor, Benfield y Wrenn introducen el concepto de <i>counseling</i> como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales —intereses, aptitudes, expectativas—. La Orientación comenzó a dirigirse hacia el psicodiagnóstico y la psicoterapia, razón por la que los profesores se distancian de esta parte de la labor educativa.</p>		
--	--	--	--

<p>1942 Creación de la Oficina de Atención a la Juventud dependiente de la SEP.</p> <p>1943 Luis Herrera y Montes obtuvo el grado de Maestro en psicología con especialización en orientación en la Universidad de Columbia, Nueva York.</p> <p>1944 La comisión revisora de los planes educativos y textos escolares determinó que era necesario que se exploraran las vocaciones de los adolescentes con apoyo de materias optativas.</p> <p>1945 La Facultad de Filosofía y Letras se organizó en</p>	<p>1935 Con la fundación de <i>Alcoholics Anonymous</i>, se demostró la efectiva ayuda mutua entre personas con las mismas problemáticas.</p> <p>1940-42 E. G. Williamson aplica baterías de test para diagnosticar los rasgos e indica la necesidad de intervenir en el contexto del sujeto.</p> <p>-- Carl R. Rogers publica <i>Counseling and Psicoterapy</i></p> <p>-- John M. Brewer publica <i>History of vocational guidance</i> en donde señala que el orientador debe ser una persona <<empática>>, donde la Orientación se considera como un proceso que abarca la familia, la vocación, el trabajo y el ocio.</p> <p>-- Ruth Strang reconoce la relación entre las deficiencias de lectura y los problemas de orientación.</p>	<p>1940 Miguel Ávila Camacho en la presidencia; Luis Sánchez Pontón en SEP.</p> <p>1941 Octavio Vázquez Véjar en SEP.</p> <p>1943 Jaime Torres Bodet en SEP.</p> <p>1944 Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como único sindicato.</p> <p>-- Comisión Revisora de planes, programas y libros de texto para promover valores como la solidaridad, justicia, amor por la humanidad y unidad nacional.</p> <p>1945 Se celebró en Londres la "Conferencia educativa, científica</p>	
--	---	--	--

<p>departamentos Académicos, el de psicología impartió maestría en Psicología.</p> <p>1947 Luis Herrera y Montes se incorporó como profesor de la maestría en Psicología impartiendo la cátedra de psicometría.</p> <p>1950 la OAJ se convierte en Instituto Nacional de la Juventud Mexicana.</p>	<p>1951 Carl Rogers publica <i>Client-centred therapy</i>. -- Un equipo de profesores de la Universidad de Columbia coordinados por E. Ginzberg publica <i>Occupational choice: An approach to a general theory</i>. -- Tras múltiples publicaciones en diferentes universidades, incluso en la de Columbia, en 1951 Donald Super redefine a la Orientación.</p>	<p>y cultural”, por acuerdo de los asistentes se creó la Organización de las Naciones Unidas por la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO).</p> <p>1946 Miguel Alemán en la presidencia; Manuel Gual Vidal en SEP. -- Creación del Instituto Nacional de Bellas Artes, desde allí se gestionó la creación de la Escuela Teatral, la Orquesta Sinfónica Nacional y el Museo de Artes Plásticas. 1947 Creación del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT).</p> <p>1950 Fundación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para fomentar el desarrollo de la educación superior.</p>	<p>1949 Tras la segunda guerra mundial se crea el Consejo de Europa.</p> <p>1951 Se firma un tratado en el que se prohibía producir armas de guerra para usarlas contra los miembros y constituyen la Comunidad del Carbón y Acero.</p>
--	---	--	---

<p>1952 Se acepta la propuesta de Luis Herrera de ofrecer el Servicio de Orientación Educativa y Vocacional formara parte del currículo de educación Secundaria.</p> <p>1954 Se crea la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional del Departamento Técnico de la Dirección General de la Escuela Secundaria.</p> <p>1955 Se funda el laboratorio de Psicopedagogía, hoy Escuela Secundaria Anexa a la Normal, Luis Herrera fue uno de los tantos profesionales que participaron en la concepción y realización de este proyecto.</p> <p>1957 Herrera y Montes publica <i>La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza</i>.</p> <p>1959 El Plan de Once Años de Jaime Torres Bodet, entre otras propuestas, señala la formación para maestros de Orientación educativa y vocacional y enseñanza técnica.</p>	<p>1954 Jacob Levy Moreno comienza a escribir sobre "terapia de grupo", con ello desarrolla el psicodrama.</p> <p>1957 Donald Super publica <i>Psychology of careers</i>.</p> <p>1959 En Noruega se emite la <i>Ley de Escuela Popular</i> en la que se aboga por un trabajo en equipo que englobe a los educadores, orientadores, asistentes sociales, psicólogos y profesores de educación especial. A pesar de no ser estadounidense esta propuesta, es valiosa puesto que un profesor noruego impartió</p>	<p>1952 Se entregó Ciudad Universitaria de la UNAM. -- Adolfo Ruiz Cortinez como presidente; José Ángel Ceniceros en SEP.</p> <p>1957 Creación del Consejo Nacional Técnico de Educación para unificar planes, programas y libros de texto y proponer reformas sobre la legislación educativa. 1958 Adolfo López Mateos como presidente; Jaime Torres Bodet en SEP. 1959 Aprobación del Plan de once años. -- Creación de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos.</p>	<p>1957 Se crea la Comunidad Económica Europea (CEE), donde se pretende que bienes, servicios y personas puedan circular libremente entre los países miembros.</p>
---	---	---	---

<p>1960 Se determina la necesidad de formar maestros que impartan Orientación educativa y vocacional, se implementan los nuevos planes y programas de estudios donde se establece la hora obligatoria de Orientación para el tercer grado.</p> <p>1964 Luis Herrera comenzó a dar clases en la maestría en Orientación de la Escuela Normal Superior.</p> <p>1966 Durante la gestión del presidente Díaz Ordaz, Agustín Yáñez crea el SNOV. -- Luis Herrera deja la dirección de la Oficina de Orientación Educativa y Vocacional del Departamento Técnico de la Dirección General de la Escuela Secundaria. Continúa dirigiéndola Margarita Zendejas. -- Luis Herrera Organizó el Doctorado en Pedagogía de la Normal Superior, donde impartió</p>	<p>cátedras sobre Orientación en distintas universidades de Estados Unidos.</p>	<p>1960 Reforma de los planes y programas desde preescolar hasta secundaria, con especial atención al perfil de los egresados de los Talleres que ofrecía la segunda enseñanza.</p> <p>1961 Creación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).</p> <p>1964 Gustavo Díaz Ordaz en la presidencia; Agustín Yáñez en SEP.</p> <p>1965 Se convoca a la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la educación para hacer de la educación un factor de trascendencia histórica.</p>	<p>1962 Firma de la Política Agrícola en la que los miembros compartían el control de la producción alimentaria y se uniforman los precios.</p>
--	---	---	--

<p>el curso de Psicología y Psicotécnica de la educación, cuya continuación era la asignatura Problemas de psicología del aprendizaje. Cualquier aspirante al doctorado, que no tuviera una especialidad en el área, debía cursar forzosamente las materias: Filosofía de la educación, Pedagogía comparada y Psicología del aprendizaje, mismas que impartía Herrera y Montes.</p> <p>1968 Entre los resultados que arrojó la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la educación, se determinó que la Orientación Vocacional no sólo debía impartirse dentro de las áreas escolares.</p> <p>1970 Se desaparece el SNOV, aún en la gestión de Gustavo Díaz Ordaz con Agustín Yáñez en SEP. -- Ya durante la presidencia de Luis Echeverría, el INJM se renombra como Instituto Mexicano de la Juventud (IMJuve), dependiente de éste, se crea el Instituto de Estudios de los Problemas de México (IESPROME).</p>	<p>1970 Rodolfo Bohoslavsky publica <i>Orientación vocacional. La estrategia clínica</i>. Destaca que sólo el psicólogo clínico debe ser orientador, antes necesita renunciar a dar terapia. El consultante debe tener la iniciativa.</p>	<p>1968 Entrega de resultados de la Comisión, pero quedaron sin aplicación a causa del movimiento estudiantil.</p> <p>1970 Luis Echeverría en la presidencia; Víctor Bravo Ahuja en SEP. -- Cambia la imagen del INJuve y las siglas cambian a Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (INJM), dentro de este cambio se crea el Instituto de Estudios de los Problemas de México (IESPROME). -- Comisión revisora de planes y programas de estudio determina la necesidad de replantearlos y de fortalecer sus acciones con otros órganos e instituciones. -- Fundación del Consejo Nacional</p>	<p>1968 Se eliminan los derechos de aduana entre los miembros y se ajustan los impuestos para los no miembros.</p>
---	--	--	---

<p>1975 Se implementa la reforma en la que desaparece la hora obligatoria semanal de Orientación en educación secundaria.</p> <p>-- Margarita Zendejas peleó por la hora obligatoria semanal de Orientación para las secundarias, sólo logró que permaneciera en las secundarias técnicas, no fue así para las diurnas.</p> <p>-- En los programas de orientación de educación secundaria se abordaban tres áreas: aprovechamiento escolar, orientación psicosocial y</p>	<p>1972 K. B. Hoyt enfatiza en la educación para la carrera, la interrelación entre la educación y el mundo del trabajo, así como la reducción de los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera.</p> <p>1972-1980 Leona Tyler defiende la necesidad de esclarecer los roles de los profesionales que ofrecen servicios personales y sugiere sustituir el “ambiguo <i>guidance</i> por un más claro “trabajo personal con el alumno (<i>pupil personnel work</i>), promueve la acción autoorientadora a partir de la intervención en aspectos como la salud, psicología, higiene mental preventiva, trabajo social.</p> <p>-- División entre intervención grupal e individual.</p> <p>-- Sistematización de la Orientación en grupos escolares.</p> <p>-- Las herramientas de la Orientación incluyen medios tecnológicos como el radio, la televisión, vídeo, informática, publicaciones, etc; además, el orientador atiende a su cliente a través de mediadores como profesores y otros miembros implicados, incluso, se deja al cliente la iniciativa de consultar.</p>	<p>de Ciencia y Tecnología (CoNaCyT).</p> <p>1971 Fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).</p> <p>1972 Bajo recomendación de la Asamblea General de las Naciones Unidas, México, Perú y Venezuela constituyeron el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).</p> <p>1973 Recesión mundial.</p> <p>-- Ley Federal de Educación.</p> <p>-- Fundación del Colegio de Bachilleres.</p> <p>-- Fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).</p> <p>1974 La Escuela Nacional de Agricultura se renombra Universidad Autónoma de Chapingo.</p> <p>1975 Ley Nacional para la Educación de los Adultos.</p>	<p>1972 Se reducen los márgenes de fluctuación en las divisas de los países miembros.</p> <p>1974 Se crea el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, transfiere fondos a de los miembros más ricos a los menos favorecidos.</p> <p>-- Crisis petrolera.</p>
--	--	---	---

<p>orientación vocacional.</p> <p>1977-80 Programa interinstitucional "Orientación juvenil".</p> <p>1980 Fundación de AMORE (probablemente muchas similares más).</p>		<p>1976 Devaluación sostenida del peso.</p> <p>-- México pidió un préstamo al FMI, quien pidió el recorte al gasto público.</p> <p>-- José López Portillo, presidente; Porfirio Muñoz Ledo en SEP.</p> <p>-- Tratamiento de los problemas político estudiantiles en la Secretaría de Gobernación.</p> <p>1977 Se anuncia el Plan Nacional de Educación.</p> <p>-- Se funda el Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA).</p> <p>-- Fernando Solana en SEP.</p> <p>1977-1970 Creación de coordinaciones interinstitucionales en INJuve.</p> <p>1978 Descubrimiento de nuevos yacimientos de petróleo.</p> <p>-- Elabora otro diagnóstico y se propone el programa "Primaria para todos los niños".</p> <p>-- Creación de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>-- Creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).</p> <p>-- Nombra delegados en los estados para desconcentrar recursos y funciones de la SEP poco a poco.</p> <p>1980's México comienza a adoptar elementos de la NGP de primera generación.</p> <p>1980 La Oficina Coordinadora de</p>	<p>1977 Computadoras en oficinas.</p> <p>1979 Creación del parlamento Parlamento Europeo.</p>
---	--	--	---

<p>1981 Con la entrada en vigor del Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria, se estipuló que la escolaridad que requiere el orientador para ocupar su puesto es Título de psicología educativa o de orientador vocacional de la Escuela Normal Superior o bien título de la carrera de psicología.</p> <p>1984 Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE).</p>	<p>1980-1990 La Orientación comenzó a inclinarse hacia la educación para la salud debido a la proliferación del alcoholismo, el SIDA y la drogadicción.</p>	<p>Educación Secundaria se sustituyó por el Departamento de Servicios Educativos de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Secundaria.</p> <p>1981 Entró en vigor el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria. -- Creación del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). -- Firma de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI). -- Crisis económica severa en México. -- Propuesta de elevar a nivel licenciatura los Estudios en la Normal.</p> <p>1982 Miguel de la Madrid Hurtado en la presidencia; Reyes Heróles en SEP. -- Crisis económica de 1982 a causa de la mala administración y la corrupción.</p> <p>1983 Se aprueba la Ley de Planeación. -- El Plan Nacional de Desarrollo se centra en la calidad más que en la cobertura. -- Obligatoriedad de cursar el Bachillerato antes de ingresar a los estudios Normales.</p>	<p>1984 A partir de la proliferación en el uso de computadoras se</p>
---	--	--	--

<p>1985 La ENP-UNAM ofrece un servicio personalizado a estudiantes de alto rendimiento.</p> <p>1986 El SNOE se transforma en Sistema de Orientación Educativa (SOE).</p> <p>1987 En Jalisco y probablemente cada uno de los otros Estados de la República, se crea un órgano que asuma las funciones del SOE y apoye el proceso de descentralización, Jalisco lo llamó Comisión Estatal de Orientación Educativa (CEOE).</p>		<p>1985 Miguel González Avelar en SEP.</p> <p>1886 México se adhiere al GATT.</p> <p>1988 Carlos Salinas de Gortari en la presidencia; Manuel Bartlett en SEP. -- Desaparece el CREA y se sustituyó por la DGAJ de la CoNaDe.</p> <p>1989 El consenso de Washington” o neoliberal, surgen formalmente las líneas de trabajo para fortalecer la Nueva Gestión Pública (NGP) de primera generación.</p> <p>1990 Líneas formales de trabajo para fortalecer la NGP de primera generación en América Latina.</p> <p>1990's México comienza a adoptar más elementos de la NGP de segunda generación. -- “Conferencia sobre Educación para Todos” se elaboró La</p>	<p>crean los primeros proyectos a largo plazo en materia de investigación.</p> <p>1986 Proyecto de homologación de legislaciones nacionales en materia comercial y medio ambiente con un lapso de seis años.</p> <p>1987 Becas para intercambio estudiantil entre los países miembros.</p>
---	--	---	---

<p>1993 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), se introducen al mapa curricular de educación secundaria, tres horas semanales de Orientación Educativa para tercer grado de secundaria. Sus áreas de intervención: psicopedagógica, afectivo-psicosocial, orientación vocacional y para el trabajo.</p>		<p><i>declaración Mundial sobre Educación para Todos</i> (educación de calidad: derechos humanos, equidad, pertinencia, objetivos bajo parámetros visibles, medibles en los resultados del aprendizaje).</p> <p>1992 Ernesto Zedillo Ponce de León en SEP.</p> <p>-- Se firma el ANMEB (Gestión Basada en la Escuela e hincapié en el PETE).</p> <p>1993 Entra en vigor el ANMEB.</p> <p>-- Se crean los consejos de participación social.</p> <p>-- Se reforma el artículo tercero de la constitución por lo que la educación secundaria pertenecería a la educación básica.</p> <p>-- Se deroga la Ley Federal de Educación y se aprueba la Ley General de Educación.</p> <p>-- Se firma el TLCAN.</p> <p>-- Cobran fuerza órganos y programas de evaluación y estímulo en educación superior, tales como CIIES y PROMEP.</p> <p>-- Fernando Solana en SEP.</p> <p>1994 Entra en vigor el TLCAN.</p> <p>-- Se reforma la Ley General de Educación de tal forma que las sanciones que ésta establece, no son aplicables para los trabajadores de la educación.</p> <p>-- CENEVAL empieza a funcionar en CONALEP para certificar la calidad de los egresados.</p> <p>-- México se integra a la OCDE.</p>	<p>1992 La CEE se transforma en Unión Europea (UE) establece normas para su futura moneda única, política exterior, seguridad común, justicia interna.</p> <p>1993 Mercado Único y se realizan las cuatro libertades entre los miembros: circulación de mercancías, servicios, personas y capitales. Ya se había legislado sobre la "cualificación profesional con el fin de superar los obstáculos al proceso de apertura de las fronteras".</p>
---	--	--	---

<p>1996 Con el cambio de nombre de la DGAJ a CJ se implementaron servicios de Información educativa y de Servicios escolares a través del programa de orientación juvenil (información sobre instituciones educativas, programas educativos y trámites).</p> <p>1998 La ENP-UNAM extiende su servicio personalizado a alumnos en situación de riesgo.</p>		<p>-- José Ángel Pescador en SEP. -- Ernesto Zedillo en la presidencia; Fausto Alzati en SEP. 1995 Miguel Limón Rojas en SEP. -- El presupuesto destinado a la educación se logra descentralizar. 1996 En el informe <i>La educación encierra un tesoro</i> de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se afirma que una educación de calidad es aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser. -- La DGAJ cambió su nombre a Causa Joven (CJ), continuar con las políticas en red pero ahora, definidas en términos administrativos del momento (diagnósticos, eficiencia en el uso de recursos, intercomunicación, evaluación). -- Se necesitó crear la Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud (CIEJ). 1997 Entra en vigor la reforma en los planes y programas de la Normal con especialización en primaria. -- Se crea el Sistema Nacional de Orientación al Exportador (SOE).</p> <p>1998 “Cumbre de las Américas” búsqueda de respuesta a los problemas de la NGP de primera generación. -- Reforman planes y programas</p>	<p>1995 Los viajeros circulan sin control de pasaporte entre los países miembros.</p> <p>1997 Firma del Tratado de Ámsterdam para reformar las instituciones europeas y dedicar más recursos al empleo y derechos de los ciudadanos. YA SE MENCIONAN ABIERTAMENTE LAS CUALIFICACIONES DE LOS ASPIRANTES A LABORAR EN OTROS PAÍSES MIEMBROS. 1998 Declaración de la Sorbona para armonizar el sistema de educación superior europeo.</p>
---	--	---	---

<p>1999 CJ se reestructura y se transforma en Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ).</p> <p>-- La ENP-UNAM abre una bolsa de trabajo para estudiantes.</p> <p>-- A través de los programas Cooperación institucional y la Coordinación sectorial y regional del IMJ, se abordaron temas de Orientación Educativa del Plan 1993 de educación secundaria, agregando a éstos una bolsa de trabajo.</p> <p>-- Se sustituye Civismo I, II y Orientación Educativa por Formación Cívica y Ética I, II y III.</p>		<p>de estudio del INEA y comienza una campaña de alfabetización para adultos donde interviene la SEDENA.</p> <p>-- Consenso de Santiago, líneas de trabajo para fortalecer la NGP de segunda generación.</p> <p>-- Consenso del CLAD se enfatiza en el uso de la tecnología para supervisar la implementación de las nuevas políticas donde ya se habían delegado funciones.</p> <p>1999 Se introduce Formación Cívica y Ética en el mapa curricular de Secundaria y de CONALEP.</p> <p>-- Se logró descentralizar el presupuesto destinado a SEP para que lo administraran los estados.</p> <p>-- Propuesta de llevar ENCICLOMEDIA a educación básica.</p> <p>-- Entra en vigor la reforma en los planes y programas de la Normal con especialización en preescolar y secundaria.</p> <p>-- Se incluye educación sexual en primaria.</p> <p>-- Se crea el Consejo de Participación Social a nivel nacional para fomentar que se creen los estatales y lograr que funcionen los consejos escolares estipulados desde 1993.</p> <p>-- Se crea el examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).</p>	<p>1999 Se adopta al euro como moneda común.</p> <p>-- Entra en vigor el Tratado de Ámsterdam.</p> <p>-- Se firma la <i>Declaración de Bologna</i>.</p>
---	--	--	--

		<p>-- "Primera Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea". En materia educativa se pretendió fortalecer la formación profesional, la cooperación entre universidades, así como mejorar la calidad de la educación básica.</p> <p>-- Edgar Morin publica <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>.</p> <p>-- Firma del Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea (TLCUE).</p> <p>2000 Entra en vigor el TLCUE.</p> <p>-- Entra en vigor la reforma en los planes y programas de la Normal con especialización en Educación Física.</p> <p>-- Vicente Fox en la presidencia; Reyes Tamez en SEP.</p> <p>-- México comienza a adoptar elementos de la NGP de tercera generación.</p> <p>-- México obtiene bajos resultados en PISA.</p> <p>-- "Foro Mundial de Educación en Dakar", se redefine la calidad en educación: no sólo satisfacer las necesidades de aprendizaje, sino que éste redunde en el enriquecimiento de la vida de los estudiantes, los mantenga sanos y motivados; profesorado competente; pedagogía activa; planes pertinentes, y buena administración de los recursos.</p> <p>-- "La Primera Conferencia</p>	<p>2000 Se formula el proyecto <i>Tuning</i> para continuar con las líneas de la <i>Declaración de Bologna</i>.</p> <p>-- El tratado de Niza abre la vía a la ampliación, reformando las reglas de votación en la UE para los nuevos miembros.</p>
--	--	---	---

<p>2002 La ENP-UNAM redirige las tutorías hacia estudiantes de alto rendimiento.</p>		<p>Ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe”, pretendió crear un espacio de educación superior entre UE, Latinoamérica y el Caribe, se desprendieron las mismas líneas de acción de la <i>Declaración de Bologna</i>, sólo que se hizo énfasis en la calidad de la educación desde la básica hasta la superior.</p> <p>2001 La evaluación se volvió un eje para el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de CENEVAL.</p> <p>-- Comienza a funcionar el Programa de Escuelas de Calidad (PEC).</p> <p>2002 Se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).</p> <p>-- Ley de Transparencia.</p> <p>-- Se lleva a cabo la “Cuarta reunión de seguimiento del espacio de enseñanza superior UEALC”, se presentaron los primeros resultados del <i>Tuning</i> UE, por lo que se empezó a trabajar por lograr los mismos objetivos en Latinoamérica.</p> <p>-- Empieza el trabajo para reformar los planes de estudios de educación preescolar y educación secundaria.</p> <p>-- Comienza a funcionar el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.</p> <p>-- Comienza a funcionar el</p>	<p>2002 Empieza a circular el euro.</p>
---	--	---	--

		<p>Programa para el Mejoramiento Institucional (PROMIN) en SEP.</p> <p>2003 Firma de la <i>Carta Iberoamericana de la Función Pública</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> -- Inicia la etapa de prueba para implementar FCyE en primaria. -- Funcionamiento del Sistema Nacional de Conectividad e-México. -- La implementación de la Encuesta Nacional de Corrupción y Buen Gobierno de cada dos años. -- La ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. -- Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública. -- Se presenta el proyecto <i>Alfa Tuning</i>. <p>2004 Líneas de trabajo sobre la NGP de tercera generación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -- El nuevo reglamento interior de la SEP establece que la Dirección General de Educación Superior, entre otras cosas, debe auspiciar el mejoramiento de la calidad de la educación y equilibrar los programas de las escuelas normales con las necesidades de la educación básica. -- Fundación del Consorcio de Universidades Mexicanas para elevar la calidad de los programas educativos de las universidades mexicanas afiliadas. -- México legisla sobre la 	
--	--	--	--

<p>2006 Se “separa” Orientación de Formación Cívica y Ética abriendo un espacio llamado Orientación y Tutoría. -- Las tutorías en la ENP-UNAM</p>		<p>obligatoriedad de la educación preescolar y el nuevo programa por competencias en ese nivel (la apertura del programa evidencia la descentralización y delegación de funciones). -- Visita de coordinadores del <i>Alfa Tuning</i> para asesorar las propuestas de cada país. -- “Tercera Cumbre UEALC”, donde se articularon las propuestas al proyecto, se seleccionaron áreas temáticas y cada país trabajó sobre: competencias específicas y genéricas, créditos académicos, calidad en los programas. 2005 “Primera reunión del proyecto <i>Alfa Tuning</i>”, se definieron las competencias genéricas, más tarde las específicas. -- Se aplicó formalmente el Programa de Educación Preescolar. -- “Segunda reunión del proyecto <i>Alfa Tuning</i>”, se asignaron responsables para cada área temática y se definieron las competencias específicas. -- Se articuló el <i>Plan de acción 2005 a 2008</i> Se enfatiza sobre la calidad de la educación superior y el logro del espacio común de educación superior para el 2015. 2006 Fortalecer el gobierno y administración pública a través de internet y medir la calidad con evaluaciones de productos-resultados-impacto de acuerdo</p>	
---	--	---	--

<p>se vuelven a extender a los alumnos en situación de riesgo. -- Publicación de los Lineamientos de intervención en Orientación y tutoría en secundaria y el material para actualizar a los profesores en este nuevo espacio curricular.</p> <p>2007 Plan Sectorial de Educación (PSE) destaca hacer accesible la Orientación Educativa como uno de los pilares para el desarrollo personal y nacional.</p>		<p>con las expectativas del usuario. -- Entra en vigor el plan 2006 de educación secundaria (abiertamente habla de autonomía estatal e institucional en la aplicación de programas). -- Se aplica por primera vez la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE). -- Felipe Calderón en la presidencia; Josefina Vázquez Mota en SEP. 2007 “Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado” en 2007, ahí respaldaron las iniciativas de la <i>Carta Iberoamericana del Gobierno Electrónico</i>. -- “IX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma de Estado”, donde se firmó la <i>Carta Iberoamericana de la Calidad de la Gestión Pública</i>, gestión financiera con base en productos-resultados-impacto de acuerdo con las expectativas del usuario. -- Se publica el <i>Libro Tuning. América Latina</i>. -- El Plan Sectorial de Educación (PSE) destaca a la planeación estratégica como vía para elevar la calidad de la educación mediante la implementación de políticas de la NGP; por ejemplo: acceso a las TIC's, profesionalización y actualización del personal, equidad, programas por competencias en todos los</p>	
--	--	---	--

<p>2009 Se crea un programa gratuito, descargable y ejecutable desde una USB, mismo que contiene información profesiográfica.</p> <p>2011 Orientación y Tutoría cambia a Tutoría.</p>		<p>niveles educativos, competitividad y productividad en el mercado al tiempo que el egresado muestra responsabilidad social, GBE a través de la gobernanza.</p> <p>2008 Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), enfatiza los puntos del PSE, agrega que cualquier plaza docente y administrativa se asigne por concurso de oposición, allí se hace hincapié en la transparencia; CM debe abrirse a cualquier IES. La evaluación se vuelve a recalcar como medio indispensable.</p> <p>2009 Alonso Lujambio en SEP. -- Entra en vigor el plan 2009 de educación primaria.</p> <p>2010 Acuerdo de cooperación México-OCDE.</p> <p>2011 Entra en vigor el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. -- Reforma a los criterios de CM donde el 50% de la calificación de los profesores depende del rendimiento de los alumnos en ENLACE. -- Acuerdo Nacional para la Evaluación Universal de Docentes de educación básica cada tres años. -- <i>Marco para la convivencia escolar</i> en las escuelas de educación básica del Distrito Federal, los estados evaluarán si lo adoptan o no.</p>	
---	--	--	--