

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

TESIS

EVALUACION DE UN PROCESO INSTITUCIONAL:
LA DEFINICION DE LA ORIENTACION EDUCATIVA
EN LA SUBSECRETARIA DE EDUCACION E
INVESTIGACION TECNOLOGICAS. UN PROCESO
DE BUSQUEDA, DE CONSTRUCCION DEL
CONOCIMIENTO Y PARTICIPACION.

126503

MARGARITA RODRIGUEZ COLIN
ALFREDO OCHOA AGUILERA

ASESOR: OCTAVIO NATERAS DOMINGUEZ

LECTORES: FRANCISCO CASTANEDA RODRIGUEZ
JUANA JUAREZ ROMERO

VERANO DE 1989

22
2019
John P.

I N D I C E

INTRODUCCION..... 1

MARCO INSTITUCIONAL..... 3

MARCO TEORICO..... 21

EL PROCESO..... 51

LA REFLEXION..... 67

BIBLIOGRAFIA..... 73

INTRODUCCION

En lo cotidiano la vida institucional ha llamado la atención de expertos en la materia, que han tratado de explicar el complejo mundo de lo social y del actuar de los sujetos en ella.

El presente trabajo precisamente es un intento por resignificar un proceso institucional surgido en la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas a partir de 1984. El haber elegido esta temática, desarrollarla y explicarla a partir de un entremado teórico, conlleva la finalidad de evaluar el proceso de construcción de la práctica de la orientación en la mencionada Subsecretaría, a la par de buscar caminos posibles por explorar en este proceso, que por el hecho de haber concluido una fase, no implica que ha terminado.

Con la idea de contextualizar este proceso y presentar los elementos institucionales, conceptuales y metodológicos -- que propicien la comprensión y evaluación del mismo, se incluyen en el presente, cuatro apartados: Marco Institucional, Marco Conceptual, Proceso y Reflexiones.

En ellos se anotan posturas, concepciones, consideraciones, prácticas, procedimientos, que fueron dando vida a un encargo institucional con características muy particulares, dadas incluso por la misma metodología empleada en el

trabajo con los orientadores educativos.

El primer apartado, Marco Institucional, pretende contextualizar la práctica de la orientación educativa y cómo es ta respondió a las políticas y encargos asignados desde el Plan Nacional de Desarrollo, hasta las características par ticulares de cada Dirección General participante; este - - apartado abarca de 1984 a 1986.

El Marco Teórico aporta un entramado de conceptos tales co mo institución, educación, aprendizaje, vida cotidiana, in vestigación, mismos que dieron sustento al proceso institu cional que en este trabajo se evalúa y que durante el desa rrollo de éste se fueron construyendo.

El tercer apartado, Proceso, intenta recuperar de manera - descriptiva y analítica, lo sucedido a partir de 1987, fecha en que por primera vez se logra reunir a orientadores educativos de las cuatro Direcciones Generales participantes, así como la forma en que se fue avanzando en el traba jo mediante la producción grupal y el aprendizaje significativo. En este apartado se ven reflejadas algunas concep ciones explicitadas en el Marco Teórico que fueron retomadas para dar respuesta a una búsqueda y explicación del -- proceso mismo.

En el último apartado, correspondiente a Reflexiones, se - trabaja en dos vertientes: reflexiones en torno a la cons trucción del proceso mismo reflexiones en torno al objeti-

vo de estudio: la orientación educativa.

Si bien en este último apartado se anotan reflexiones ana
líticas que pretenden por un lado rescatar aquellas presi
ciones ocultas, pero siempre presentes en el proceso, tam
bién son recuperadas éstas para buscar alternativas de --
acción futuras que retomen lo vivido de 1984 a 1988, dan-
do continuidad y relevancia a un proceso resignificado --
desde la institución misma.

Los cuatro apartados en su conjunto, con los elementos que
cada uno aporta, pretenden ofrecer una visión integral del
proceso y la posibilidad de desagregar una práctica real -
que en lo cotidiano aparece indivisible.

Bajo esta concepción integral, se intenta evaluar el proceso
de construcción de la práctica de la orientación educa-
tiva, la forma como se fue construyendo y los referentes -
que estuvieron presentes durante el mismo.

MARCO INSTITUCIONAL

Con la finalidad de contextualizar el trabajo sobre orien-
tación educativa vivido en la Subsecretaría de Educación e
Investigación Tecnológica, iniciaremos el presente aparta-
do mencionando las políticas educativas desde las cuales -
cobra sentido el trabajo llevado a cabo con los orientado-
res del sector tecnológico. Dichas políticas se enmarcan-

en el Plan Nacional de Desarrollo (1982-1982), en el Programa Nacional de Educación Cultura Recreación y Deporte - (1984-1988), y en el Acuerdo Presidencial emitido el 3 de octubre de 1984, donde se establece la creación del Sistema Nacional de Orientación Educativa, en un segundo momento se especificará lo que es la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas, institución donde se vivencia el proceso y las Direcciones Generales que participarán en él, sus características y la situación en que se encontraban en torno a orientación educativa.

En el Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988), se establecieron para el sector educativo, tres propósitos fundamentales que constituían el pilar básico de la Revolución Educativa, estos eran:

- a). Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- b). Ampliar el acceso a todos los mexicanos a las - - oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación y
- c). Mejorar la prestación de los servicios en estas - áreas.

Para el logro de estos propósitos, el Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), señalaba los objetivos específicos que habrían de alzarse para contribuir a los fines de la revolución educativa.

De estos objetivos, algunos de ellos hacían referencia al servicio de orientación y establecían los siguientes encargos:

- . Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación de los docentes.
- . Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
- . Vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental, - con los requerimientos del país.

Los lineamientos de estrategias señalados en dicho programa para la orientación educativa y que contribuirían a la consecución de éstos objetivos fueron:

- Examinar en profundidad el sistema, evaluación su funcionamiento y determinar el sentido de los cambios que se deben operar en el todo y en cada una de las partes.
- Perfeccionar los métodos de enseñanza y los instrumentos.
- Fortalecer al docente en su responsabilidad social y en su vocación de servicios.

- Indagar las causas del atraso escolar y la manera de solucionar el problema.
- Impulsar la educación tecnológica en las áreas de ciencias agropecuarias, naturales, exactas e ingenierías; moderando el crecimiento de la matrícula en ciencias de la salud, sociales, administrativas y humanidades.
- Revisar los programas de estudio de los diferentes niveles, desde el básico, a fin de que se despertaran vocaciones y se valore adecuadamente el papel social y estratégico de las carreras técnicas.
- Conciliar la libre vocación de los educandos con las necesidades y prioridades regionales y nacionales, estimulando y despertando el interés sobre las mismas.
- Integrar el sistema educativo con la demanda de empleo.
- Proporcionar a los educandos los elementos necesarios para una mejor elección de sus estudios brindando orientación sobre las implicaciones de cada opción educativa, las necesidades de recursos humanos que tiene el país y las posibilidades reales de que sus estudios satisfagan aspiraciones personales.

Con los lineamientos de estrategia señalados para la orientación educativa se pretendía, por un lado, contribuir a -

que la educación recupera su alta prioridad social, a par tir de una adecuada evaluación y diseño de estrategias -- que permitiera la atención de las condiciones y necesida- des concretas del medio social; y por otro, lograr con--- gruencia entre la educación y la investigación que se rea lizaba en los centros de estudio, procurando que la forma ci ón de recursos humanos respondiera a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad.

Precisamente, para el cumplimiento de estos lineamientos generales, se creo el Sistema Nacional de Orientación Edu ca tiva (S.N.O.E.).

El Sistema Nacional de Orientación Educativa fue creado - por decreto presidencial el día 3 de octubre de 1984, con el objeto de hacer posible a los estudiantes una elección adecuada de sus opciones formativas y laborales futuras - mediante la promoción, coordinación y difusión de los di- versos elementos que inciden en dicha elección; vinculan- do su decisión, con las necesidades asociadas al crecimi en- to del país.

Una de sus principales funciones fue la de coordinar y nor mar todas las acciones de orientación educativa realiza-- das por las distintas dependencias y entidades de la admi nistración pública federal, con la finalidad de incremen- tar su eficiencia; procurando además, atender las necesi- dades de información y orientación de los educandos de to

dos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Para el S.N.O.E., la orientación educativa fue concebida como un proceso continuo que tenía que estar presente desde la educación básica hasta las etapas más avanzadas del nivel superior, jugando un papel importante la influencia de los padres de familia, de los maestros y de la comunidad en general. Se pretendía además superar la orientación tradicional de corte psicologista.

Para responder a las líneas de acción prioritarias señaladas oficialmente para la orientación educativa, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) se propuso, los siguientes objetivos:

- . Unificar los criterios de operación de la orientación educativa en el subsector de educación tecnológica.
- . Establecer los mecanismos necesarios para promover la formación de técnicos y profesionales que requiere el desarrollo económico y social del país en el sector tecnológico.
- . Retroalimentar las acciones que sobre orientación educativa se realizaban en la S.E.I.T., a través del intercambio de experiencias educativas.

Para alcanzarlos se instauró en 1984, el Comité de Orientación Educativa de la S.E.I.T., responsable de la ejecu-

ción de los lineamientos marcados por el S.N.O.E. Las acciones que programó este comité fueron las siguientes:

- Elaboración del diagnóstico de la situación de -- las actividades de orientación educativa en el sub sector (1984).
- Elaboración del marco teórico de la orientación educativa para la educación tecnológica.
- Retroalimentación del contenido y operación de los programas de orientación educativa que se llevan - y/o llevarían a cabo en los diversos sectores que formaban la S.E.I.T.
- Retroalimentación del contenido y operación de los programas de formación de orientadores que desarro llaba cada sector de la educación tecnológica.
- Planificación a corto, mediano y largo plazo del - programa de difusión de orientación educativa del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
- Determinación de los mecanismos de coordinación - intersectorial para construir y operar el programa de difusión.
- Programación de recursos financieros necesarios pa ra llevar a cabo las acciones de orientación educa tiva en la S.E.I.T.

Para la planeación y realización de tales acciones, en el Comité de Orientación Educativa en la S.E.I.T., participa

ron un representante de cada Dirección General (Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, Dirección -- General de Institutos Tecnológicos y Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar), un representante de la Dirección de Apoyo Académico del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y un representante de la Dirección de Comunicación Social del COSNET. En este comité concibió a la orientación educativa como un proceso sistemático, en el que se planean, diseñan, operan y controlan las acciones que apoyan a los educandos en la - optimización de su desarrollo intelectual, efectivo y social. Se consideró que este proceso, debía ser formativo, tendiente a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, - la comprensión consciente de sus intereses, de las condiciones sociales y productivas de la región, y de la relación entre él y ese medio.

Desde esta perspectiva el orientador quedaba definido como un coordinador de recursos humanos, materiales y planificador de acciones.

Lo hasta aquí expuesto enmarca las dimensiones y características del encargo institucional, ahora habría que especificarlo en función de las características de la Subse--cretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, mis--mas que a continuación se presentan.

La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica es una institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública que tiene a su cargo la función de otorgar bienes y servicios educativos en el marco de los procesos de enseñanza, investigación y difusión de la ciencia y la tecnología.

Para llevar a cabo esta labor, la Subsecretaría cuenta con las siguientes unidades educativas:

Dirección General de Centros de Capacitación (DGCC)

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGCyTM).

Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT).

Instituto Politécnico Nacional.

Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial.

Centro de Enseñanza Técnica Industrial.

De las unidades antes señaladas, únicamente cuatro de ellas, la DGETA, la DGETI, la DGIT y la DGCyTM, participaron coordinadamente en el Proyecto Sistema Nacional de Orientación Educativa.

La DGETA es una institución que ofrece el servicio educativo en el nivel medio superior y superior con la intención

ción de formar recursos humanos en el área agropecuaria y forestal para fortalecer el desarrollo tecnológico. Cuenta en el nivel medio superior con 197 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, y a nivel superior, con 39 Institutos Tecnológicos Agropecuarios.

La DGETI atiende el servicio solamente a nivel medio superior contando para ello con los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio (escuelas que forman cuadros técnicos para que sus egresados se incorporen directamente al trabajo productivo y los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (cuyos egresados pueden incorporarse directamente al trabajo productivo y/o continuar sus estudios a nivel superior).

El subsistema de industriales tiene como objetivo formar re cursos humanos que satisfagan las demandas del sector productivo de bienes y servicios. Cuenta en total con 354 planteles.

La DGCyTM ofrece el servicio en el nivel medio superior y superior. En el nivel medio superior cuenta con 39 Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) y en el superior con 4 Institutos Tecnológicos del Mar (ITMAR). Su objetivo es formar personal técnico científico especializa do en ciencia y tecnología del mar, capacitado para estudiar la naturaleza y encontrar satisfactores que favorezcan el desarrollo de las industrias marinas, en especial a la pesquera en sus sectores de extracción, así como para -

la acuicultura y en general los recursos del mar.

La DGIT tiene por objetivo satisfacer la demanda de educación técnica superior de acuerdo a las necesidades de cada región, para contribuir al desarrollo integral educativo, a la investigación y al desarrollo tecnológico del país. - Para ello cuenta con 69 Institutos Tecnológicos.

Los planteles dependientes de la Subsecretaría que participar en el trabajo de orientación educativa se encuentran distribuidos en todos los estados de la República Mexicana en los ámbitos urbano, rural y costero.

Cabe señalar que el servicio de orientación forma parte de la estructura administrativa de todos los planteles de las Direcciones Generales mencionadas, aunque con nominación - distinta; así tenemos que en la DGIT, sus funciones se encuentran en el departamento de Tecnología Educativa; la -- DGETA, establece sus funciones como parte del Departamento de Servicios Escolares y la DGCyTM cuenta con el Departa-- mento de Orientación Educativa.

Con la intención de tener una idea más clara y acabada de lo que cada Dirección General ha hecho en torno a orientación se presenta por subsector la información correspon--- diente.

La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecua--- ria (DGETA), a partir de 1984 efectuó a nivel central accioo

nes que permitieron dar inicio al Programa Nacional de --
Orientación Educativa. Para ello y considerando que en --
sus planteles no había este tipo de servicio, el primer pa--
so dado consistió en la selección del personal que se ha--
ría cargo de la orientación en las escuelas. Dicho perso--
nal debería tener cualquiera de las siguientes profesiones:
Pedagogía, psicología o trabajo social.

En octubre del año de 1984 se llevó a cabo la primera reu--
nión nacional de orientación para la DGETA, cuyos objeti--
vos fueron los siguientes:

- Unificar los criterios técnicos pedagógicos del --
S.N.O.E.
- Elaborar el diagnóstico de la orientación educati--
va de los planteles de la DGETA.
- Elaborar una propuesta de programa de Orientación
Educativa.

Durante esta reunión se informó a los participantes lo que
era el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), -
a qué respondía y de qué manera apoyaría las actividades -
de los planteles.

Esta misma reunión sirvió para llevar a cabo un diagnósti--
co a través de la aplicación de un cuestionario a los 197
orientadores asistentes sobre las actividades de orienta--

ción que de alguna manera se llevaban a cabo en los planteles, así como para detectar los requerimientos, ya fueran de formación o actualización de los participantes y para conocer lo que ellos concebían como Orientación Educativa.

A partir del diagnóstico y de las propuestas que elaboraron los participantes fue armado el primer curso efectuado en diciembre de 1984 y cuyos temas a tratar fueron los siguientes: Investigación Educativa, Grupos Teoría, Grupos Práctica y Hábitos de Estudio.

Para 1985 las acciones desarrolladas por la Dirección de Agropecuarias fueron:

- Realización de cursos cuyos temas fueron: Investigación Educativa, Evaluación Educativa, Comunicación Educativa y Grupos; teoría y práctica.
- Elaboración del plan de trabajo y el programa de orientación educativa, cuyas características fueron:
 - . Cubrir los aspectos vocacional, escolar y docente.
 - . Incluir la investigación, interpretación y solución de problemas educativos.
 - . Involucrar a todo el equipo profesional de los planteles.

- . Desarrollarlo mediante trabajo grupal.
- . Ser flexible.
- Incorporar institucionalmente y en el Plan de Estudios la práctica de la orientación educativa.
- Evaluar y hacer el seguimiento del programa en su conjunto.

A la par de la realización de los cursos, la DGETA, entregó antologías que permitieron dotar a los participantes de material directamente relacionado con la orientación educativa. De la primera reunión en el mes de octubre, donde se aplicó el cuestionario para detener el diagnóstico, se obtuvo el perfil real de las personas designadas para llevar a cabo la orientación en planteles por ello durante -- 1985 se trabajó en relación al perfil deseado del orientador de la DGETA, mismo que estuvo sustentado por:

- las políticas educativas establecidas por el SNOE.
- Las aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas de la Sociología, Psicología y Pedagogía.
- Los objetivos de la DGETA.
- La práctica curricular de los planteles del sistema.

En cuanto a la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGCyTM), no existía este servicio como tal, fue hasta 1984 cuando se comenzó a trabajar al respecto. En este mismo año se llevó a cabo una reunión diagnóstica en el norte y en el sur del país; producto de ese diagnóstico fue el curso impartido con temas básicamente de dinámica de grupos.

Las acciones que planearon realizar para 1985 fueron:

- Estructurar el área de orientación educativa en el organigrama.
- Contratar personal para la orientación educativa en planteles.
- Incluir en el plan de estudios a la orientación educativa.
- Realizar cursos dirigidos hacia una orientación integral.
- Seguimiento de la práctica de la orientación en planteles.

La Dirección general de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), en 1984 una reunión nacional para conocer las actividades de orientación que se lleban a cabo, quién las realizaba y cómo, cual era el perfil del orientador y cuál era el fin mismo de la orientación en los planteles.

A través de esa reunión, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial en oficinas centrales, pudo darse cuenta que en planteles eran desconocidos los manuales enviados por el Departamento de Psicopedagogía y que se referían a la orientación.

En dicha reunión los orientadores criticaron su actividad en planteles; se pudo constatar que no contaban con un marco teórico para la orientación educativa, no con el tiempo suficiente para llevar a cabo las actividades de orientación.

Para 1985 la D.G.E.T.I. pretendió, sin que se pudiera llevar a la práctica por motivos presupuestales:

- Elaborar un marco teórico sustentado en los lineamientos marcados por el S.N.O.E.
- Elaborar una metodología de trabajo para los orientadores.
- Establecer el vínculo orientador-docente que redundará en beneficio directo del alumno, para que tuviera éste una orientación pedagógica vocacional.
- Abarcar, a través de la orientación, las áreas pedagógica, psicológica y vocacional.
- Proporcionar la orientación grupal e individualmente.

-
- Integrar un equipo interdisciplinario en los planteles que participara en la orientación.

La Dirección General de Institutos Tecnológicos DGIT, ya ofrecía el servicio de orientación en sus planteles, de ahí que 1984 fuera un año de reajustes en sus actividades. Esto último de que durante 1979, cuando fue elaborado el programa de orientación, se carecía del marco teórico en el cual se apoyaran las actividades plasmadas en él. En ese año fue elaborado primero el programa y después el -- marco teórico, creándose de alguna manera un desfase que se pretendió ajustar mediante la evaluación del servicio, y la elaboración de un marco teórico que sirviera de referencia a los orientadores, considerando en él aspcto - -- epistemológicos, sociológicos y psicológicos.

El rol de la Orientación Educativa planteado por la DGIT, fue el de facilitador, el ser una plataforma de participa e interacción del alumno con los docentes y con la institución. 1984 fue empleado precisamente para dotar a los orientadores del marco teórico elaborado y para proporcionarles cursos de actualización. Los temas de los cursos de actualización. Los temas de los cursos fueron seleccionados con base en lo revisado en el marco teórico y -- con las necesidades de formación que los propios orientadores formularon.

En virtud de que esta Dirección ya tenía su programa de orientación, se trabajó en reuniones de zona con los - --

orientadores para la revisión de éste. Dicho programa -- consta de 5 subprogramas, cada uno de los cuales plantea sus propios objetivos actividades y cubre una parte de la vida de los estudiantes en la escuela.

Para 1985 la D.G.I.T. se propuso:

- Establecer en cinco planteles el Programa de selección de aspirantes.
- Lograr la caracterización de los estudiantes de los ITs.
- Realizar cursos y elaborar material didáctico que apoyara la formación del personal responsable de las oficinas de orientación educativa.
- Establecer un programa que ayudara a precisar los hábitos de estudio.

De este abanico de actividades que cada Dirección General realizaba de manera independiente, se fue perfilando el camino a seguir en la orientación para la S.E.I.T., pues por las características que presentaba el servicio de orientación en cada Dirección participante existía la posibilidad de unificar el sustento teórico que normaría las funciones de la orientación en los diversos planteles involucrados, a nivel nacional.

En resumen, de 1984 a 1986 los lineamientos establecidos

para la orientación fueron producto de decisiones tomadas por cada Dirección General, atendiendo requerimientos muy particulares que cada una de ellas demandaba, dando lugar esto, así como las funciones que se llevaban a cabo en -- los planteles de la S.E.I.T., a la alternativa futura de conjuntar esfuerzos y estrategias en áreas de apoyar y me jo ra r la práctica de la orientación educativa.

A partir de 1987 se llevaron a cabo actividades conjuntas entre Direcciones Generales, retomadas ésta de las expe-- riencias, expectativas, problemáticas y necesidades expre sada s por los orientadores de Institutos Tecnológicos y de los sectores agropecuario marítimo y de servicios que es ta ba n involucrados, todo ello con la intención de dar con tí nu id ad en el proceso, sin afectar la trayectoria funcio na l de cada Dirección General, a la par de tratar de unificar el servicio de orientación en la S.E.I.T.

Lo sucedido y trabajado de 1987 a 1988, así como los productos obtenidos, será especificado en el apartado "Proce so".

MARCO TEORICO.

En el conjunto de las disciplinas sociales se han generado un cúmulo de conceptos científicos que dan cuenta, con distintos niveles de elaboración, concreción y profundi dad de sus diversos objetos de estudio. En la medida en

que el hombre avanza en la comprensión y explicación de su mundo social, los conceptos han estado sujetos a una reelaboración y reordenación constantes para poder explicar problemas o procesos particulares de esa realidad.

De manera particular, para el estudio y comprensión de una problemática o proceso social específicos, se requiere de una ordenación original de conceptos que, desde la perspectiva teórica de las distintas ciencias sociales, permita avanzar en la explicación de una "porción" del complejo mundo de lo social. A esta ordenación se le denomina marco teórico.

Cuando se está en la elaboración de un marco teórico o conceptual viene a la mente, a manera de analogía, la imagen que antecede a la audición de un concierto "...una orquesta afinando expectante, con cada músico absorto exclusivamente en su propio instrumento, sordo a las estridencias de los demás. De pronto se produce un espectacular silencio; el director entra en el escenario, golpea tres veces con su batuta, y del caos emerge la armonia...". La función directora en este plano, correspondería al marco teórico que organiza al conjunto de conceptos y cuya armoniosa yuxtaposición permitirá ver, con mayor claridad, una problemática a tratar.

La característica principal de un marco conceptual es que es teórico y se entiende como tal, en tanto aporta aspectos abstractos-explicativos e interpretativos para la com

prensión de un proceso o fenómeno y está orientado por - una manera particular de explicar la construcción del conocimiento científico; es decir asume una postura epistemológica.

Cabe aclarar que este marco conceptual es necesario pero incompleto en sí mismo; sólo su confrontación con la realidad a través de la práctica, le ofrece un sentido dentro de esta recreación social. Es importante entender que las producciones teóricas esperan, simplifican y vuelven ideal la realidad y que siempre el mundo empírico aparece unido y estructurado como una síntesis de "determinaciones múltiples", como la expresión más completa y acabada de las leyes y teorías que se han ido estableciendo desde distintos ámbitos disciplinarios.

Ahora bien, con base en estos aspectos introductorios, -- pretendemos construir un marco conceptual que nos permita vislumbrar con mayor claridad la problemática que intenta mos entender y explicar: la práctica profesional de la --* orientación educativa de la S.E.I.T., y el proceso que se siguió para definir sus dimensiones institucionales y sus prácticas concretas.

Para tal empresa creemos conveniente iniciar con un boceto de la realidad de esta práctica, las condiciones y características del desarrollo de la misma, que nos permita organizar con cuidado el andamiaje de conceptos que nos - auxilie, en un momento posterior, a dar cuenta de ella --

misma. Tal ligazón la creemos conveniente para asegurar un buen tratamiento metodológico.

En general la orientación se ha caracterizado, a través de su historia, por su versatilidad hacia la identificación de su servicio respecto a las necesidades de la institución.

Este hecho ha favorecido la aparición de dos vertientes de indagación y construcción; una referida a la búsqueda de lugares de participación para el desarrollo de la orientación y, otra, relacionada con las necesidades de traducir y mejorar los contenidos y procedimientos de este servicio a las necesidades de los planteles. Este contexto ha propiciado el surgimiento de condiciones favorables para el ejercicio profesional de la orientación pero también ha producido algunas confusiones y desviaciones respecto al papel de la orientación, en espacios donde su función aún no ha sido comprendida cabalmente.

Este conjunto de hechos y contextos reflejan una problemática profesional que la orientación está experimentando desde hace buen tiempo y que todavía no ha encontrado una solución integral. Como producto de esta búsqueda existente actualmente, prácticas de orientación no documentadas que se crean y recrean a partir de las condiciones concretas de los planteles del subsector, y que es necesario recuperar y legitimar en torno a una

concepción explicitada de la orientación educativa, que desde la institución dé cuenta de ellas.

En este sentido, este servicio educativo ha caminado y hecho camino sobre espacios y lugares limítrofes, empujado por las condiciones de contexto socio-educativo y por las profesiones y disciplinas científicas que los sujetos involucrados esgrimen en su quehacer cotidiano y que, en última instancia, ha forzado los alcances formales de esta práctica.

En suma la orientación ha sido una práctica en muchos casos empírica, atravesada por los discursos científicos que desde la Psicología y/o la Pedagogía explica la totalidad de su accionar; que ha transitado por múltiples espacios, se ha definido de variadas formas, se ha presenciado en contextos muy disímolos, desarrollando diversas prácticas y obedeciendo a varios encargos institucionales; asimismo, ha sido una práctica sujeta a visiones parciales e incluso, en algunos casos, erróneas, las cuales tienen que ver con la totalidad de la institución.

Esta es la situación actual del servicio de orientación, esta es la problemática a trabajar para dar cuenta de sus características y de su accionar.

Para que esto sea posible se requiere, a manera de la --

analogía inicial, yuxtaponer armónicamente un conjunto de conceptos que nos permitan ir matizando un marco conceptual para este trabajo. Evidentemente que dichos -- conceptos serán tratados con distintos niveles de pro-- fundidad y concreción, de acuerdo a su capacidad definitoria y explicativa.

El pretender hablar de esta práctica de orientación nos lleva a pensar en la educación como referente institu-- cional más general, como su punto de partida y de llegada a la vez, pues es el ámbito donde esta práctica ob-- tiene su sentido, desde este lugar y en particular, con los sujetos que espacios concretos interactúan constan-- temente.

Pero, ¿cuál es su sentido?, o más bien, para este caso ¿cómo construir su sentido?, ¿cuáles son los referentes conceptuales que desde la educación como una práctica - social, la caracterizan y fundamentan?.

Para comenzar concebimos a la educación como un proceso social que se encuentra en el interior de una serie de "envolturas" que la determinan de múltiples maneras, al pasar por distintos niveles de institucionalización, que van desde su concepción más general hasta el acto más -- concreto.

Habría que puntualizar que se pretende elucidar somera--

mente un proceso social donde los límites son un tanto inciertos y su objeto heterogéneo: pero cuya exposición es necesaria para la caracterización de la práctica de la orientación. No se intenta abarcar la abundante producción teórica que sobre este tema se ha desarrollado, sino más bien, destacar ciertas líneas, que sobre el estudio de la educación, nos permitan esclarecer nuestro estudio.

Por lo general, la educación es comprendida como la institución por excelencia encargada de la transmisión cultural de la sociedad, cuya función es la socialización metódica de la generación joven mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza a través de un proceso de imposición externa en el cual el ser natural que es el hombre, se ve moldeado de acuerdo a las necesidades sociales. Por medio de esta socialización, cada grupo generacional asegura su supervivencia y continuidad, transmitiendo los contenidos de su cultura.

Estas necesidades que se van cubriendo mediante el proceso educativo tienen que ver con la homogeneidad y diversidad de la sociedad en su conjunto, es decir la educación debe propiciar el aprendizaje de un conjunto de conocimientos básicos que se consideran necesarios para todos los miembros de ésta (homogeneidad) y propiciar el aprendizaje de algunos conocimientos más específicos pa-

ra las necesidades de algunos grupos sociales en particular, y en relación directa con la división social del trabajo (diversidad).

Esta transmisión se concreta en diversas acciones educativas que se realizan en la familia, la escuela, la comunidad, los medios masivos de información, etc.

Desde esta perspectiva de la educación, como lo instituido socialmente con un caracter de universalidad, es común que se yuxtaponga la dimensión de la movilidad social, apoyada ésta en la necesidad social de la diversificación.

Si bien, la función de la homogeneidad es asignada a -- las instancias sociales ya mencionadas, la función de la escuela no limita su contribución al establecimiento de pautas culturales socialmente aceptadas, sino que, se convierte además en el lugar privilegiado para proveer de conocimientos, destrezas y actitudes para una adecuada diversificación de la sociedad y, a la vez, favorecer la movilidad social. Así a la función socializadora de la educación en general, se incorpora, de esta manera, la asignación del status social a través de una institución determinada para ello. Ir participando en la vida social propiciará una progresiva adquisición de status; será la escuela la que promoverá y asignará éste, mediante una serie de logros previamente estableci-

dos y propicie la consecuente movilidad social.

Conviene, en este momento del desarrollo del trabajo, - hacer un alto, observar con detenimiento lo expuesto y dar un rodeo a través de una propuesta teórico-metodológica que nos permita analizar adecuadamente la dinámica de - las instituciones y propicie el acceder a una visión -- más completa de nuestro estudio.

En la actualidad, el análisis de las instituciones se - ha instalado como una preocupación importante para po-- der comprender a éstas e intervenir de una manera más - racional y comprometida. Varios son los autores preocu-- pados en este tópico y variadas las corrientes de inter-- pretación que desde distintos ámbitos de la ciencia so-- cial intentan explicar este fenómeno de las institucio-- nes (la sociología, la psicología social, el psicoanáli-- sis, la antropología, entre otras). No sería este el - lugar de un extenso desarrollo de tales autores y pro-- puestas; más bien, se pretende aquí hacer una síntesis que nos permita comprender nuestra tarea y seguir en pos de la meta que nos trazamos.

Desde el punto de vista del análisis institucional, la - institución se comprende a partir de la explicitación de tres momentos de la dialéctica hegeliana: la universalidad, la particularidad y la singularidad. Los tres mo-- mentos del concepto son únicamente designables y separa-

bles en una aproximación teórica, en la realidad aparecen indisolublemente unidos.

En su momento de universalidad, el concepto de institución tiene por contenido la ideología, las normas, los sistemas de valores que en su conjunto guían la socialización, en este momento la institución aparece como inquestionable, de manera abstracta y general: la familia, el trabajo, el hospital, la cárcel, la escuela, entre otras son en nuestra sociedad un conjunto de normas universales y generales que se constituyen en instituciones. En este momento queda instalado "lo instituido", es decir, toda aquella normatividad que se presenta al individuo con una validez que está por encima de su accionar.

En el momento de particularidad el contenido del concepto no es otro que el conjunto de determinaciones materiales y sociales que ven la universalidad imaginaria del primer momento. La negación no debe entenderse como destrucción, como borramiento de la anterior, sino como confrontación, contradicción, el carácter abstracto de la universalidad se opone con el concreto de la particularidad. La particularidad hace referencia al carácter instituyente de la institución, lo instituyente se opone a lo instituido, en tanto niega y se niega a ser instituido. Sólo la consideración de la negatividad, de la confrontación puede dar cuenta de la vida de las instituciones.

En el momento de la singularidad, finalmente el concepto de la institución tiene por contenido las formas organizativas para alcanzar determinada finalidad. En este momento se presencia la negación de la negación e -- implica un retorno al concepto mismo en su conjunto. - El concepto tal como esta en sí se convierte en fuera - de sí, penetra la realidad. En la singularidad se establece el momento de la institucionalización, momento en el cual se plasma la interacción entre lo instituido y lo instituyente.

En suma, la institución es el lugar donde se articulan, se interpretan las formas que toman las determinaciones de las relaciones sociales; el lugar donde la ideología es trabajada permanentemente por la negatividad que introduce la base material y social; pero, esta primera - negación esta negada a su vez, por la institucionalización de las formas sociales de alcance racional y fun-- cional, que expresan, enmascarando o haciendo visibles, las determinaciones materiales y sociales.

Es a partir de esta perspectiva, en su conjunto, de donde parte el análisis institucional; de la descomposición de los momentos dialécticos de universalidad, particularidad y singularidad de la institución, teniendo presente la relación antagónica entre lo instituido y lo instituyente de los procesos activos de la institucionaliza-- ción.

126503

Retomando la exposición sobre la caracterización de la educación e incorporando el concepto de institución, activamos una manera más analítica de acceso a la comprensión de la institución educativa en general, y de la -- institución escolar en particular.

Pudieramos afirmar que lo ya expuesto en torno a la educación compete al momento de la universalidad, a lo instituido, como hecho incuestionable: la educación como - el proceso social por excelencia encargado de la trans-misión cultural de la sociedad y, por ende, de la socialización de las nuevas generaciones: la concretización de la homogeneidad y la diversidad, como ejes del desa-rrollo social equilibrado a través del tiempo.

Al hacer presente el momento de la singularidad, su ca-racter de negatividad, como confrontación, como lugar - de discusión y crítica, viene a posibilitar una manera diferente de comprender a la institución. Allí donde se ofrecía la visión de una relación armónica entre la edu-cación y la sociedad, emergen una serie de cuestionamientos que instituyen una manera de ver ésta. Aunque el -- concepto sigue siendo el mismo, cambian sus dimensiones; la educación sigue siendo el lugar de la socialización, de la formación humana, pero como un lugar de disputa, - determinado por la historia, por la manera como se rela-cionan los hombres en torno a la producción de bienes materiales e inmateriales. La visión de la educación se -

incluye en el análisis de la sociedad, de sus contradiciones económicas, políticas y culturales.

La educación se inserta en el conjunto de relaciones sociales escindidas por la producción, de una manera histórica. La socialización se convierte en el conjunto de acciones conducentes a moldear a los individuos de una sociedad dada, para renovar las condiciones que hacen - posible la reproducción del sistema social existente.

Las normas, los valores, las actitudes y las prácticas que nos son enseñadas y aprendidas a través de las distintas instancias educativas; la familia, la comunidad, etc, son transmitidas predominantemente por la institución escolar.

La escuela se instala como el lugar encargado de propiciar la reproducción de las relaciones sociales de producción existentes. Allí donde se veía a la escuela - com el espacio socialmente predestinado para la formación bondadosa de los sujetos (universalidad), ahora se ubica como el lugar de formación ideológica determinada por los intereses de una clase social (particularidad).

La crítica a la escuela se inscribe, no en la transmi--sión del saber, ni en el saber mismo, sino en la manera y en el carácter reproductor de las relaciones existentes, en la forma com ese saber es transmitido. La domini

nación que se da a través de la formación ideológica no se expresa en el contenido del saber, sino en la configuración del ámbito donde es transmitido. El carácter científico del conocimiento no afecta al carácter de -- clase de la enseñanza, sino a la inversa.

Por último, allí donde se veía a la educación y a la es cuela como agente de movilidad social, como propiciadora de la diversidad, se encuentra, desde la negatividad, una institución con fuertes problemas de incorporación al mundo laboral. La realidad evidencía la inexistencia de equidad entre la oferta de profesionales y la de manda del ámbito laboral; la ausencia de correlación en tre el nivel de instrucción y la posición social (status) en fin, entre el nivel profesional y la movilidad social.

En el momento de la singularidad, se fija y se hace visible la confrontación entre lo instituido y lo insti tuyente. La contradicción se objetiva en las formas concretas de actuar; se realiza la negación de la negación y se retorna al concepto mismo a través de la insti tucionalización, se rehace la institución mediante la organización y significación de la vida cotidiana en ella.

Es importante puntualizar que el proceso de institucionalización, que se concreta en prácticas y actividades escolares particulares contribuye necesariamente a procesos también específicos de producción y reproducción social; recuperan y rehacen a la institución.

De esta manera la escuela ya no se presenta como un supuesto, ni como objeto explicado desde alguna disciplina social, sino como una síntesis reflejada en múltiples realidades escolares.

Las prácticas que se realizan en la institución: la docente, la discente, la escolar, la administrativa, la de orientación, etc., transitan a su vez por este proceso de institucionalización. En donde los sujetos que transitan en ella la objetivan y concretan.

Con base en lo ya trabajado, la educación, como institución social emite un requerimiento de sujetos que deben integrarse a su estructura para llevar a cabo sus objetivos; dichos sujetos no se constituyen por experiencias singulares, ni por desarrollo autónomo, ni por su maduración neurológica, sino que se constituyen como sujetos de la educación a partir de requerimientos emitidos por la estructura social y objetivados por las instituciones, en el caso de la educación, por la escuela, la familia, la iglesia, la comunidad, los medios masivos de información, etc. Así pues, la educación configura lugares donde los sujetos han de inscribirse y este requerimiento exige la producción social de éstos con el adecuado sistema de representaciones y comportamientos con los cuales serán capaces de ubicarse como sujetos -- constituidos y constituyentes de una institución.

Consideramos a los sujetos como entes constituidos por las instituciones, pero que a la vez las constituyen, - ya que son el soporte de la realidad institucional, de lo que en ella sucede y de quienes depende en gran parte el logro de los objetivos propuestos.

Para contextualizar esta relación dialéctica que se da entre sujeto e institución es necesario referirnos al -- significado etimológico de sujeto, como a su referente - histórico-social.

Etimológicamente sujeto significa "lo puesto debajo" o - "lo que se encuentra en la base, el sujeto es el ente -- que está en la base sosteniendo o sustentando una determinada realidad³; realidad que de acuerdo al referente - histórico-social a la vez determina al sujeto, ya que -- forma parte de los procesos sociales que tienen lugar en determinada formación social, dominada por un cierto modo de producción y con un cierto desarrollo de las fuerzas productivas y que, como ya mencionamos, emiten un requerimiento de sujetos que deben integrarse a la estructura social para llevar a cabo estos procesos.

Entendiendo de esta manera al sujeto, podemos considerar que si bien la organización social es estructurante de - los sujetos humanos y de su comportamiento, existe una - relación dialéctica entre sujeto y medio social, siendo la sociedad la que actúa a través de las conductas del -

sujeto que ella misma ha producido. De esta manera, en tendemos a la sociedad como el lugar de los sujetos, su jetos con capacidad de transformación, y a las instituciones como los espacios donde se organiza la vida social de los hombres.

Ahora bien, la escuela siendo una institución establecida desde la educación constituye y está constituida por sujetos con características específicas para alcanzar - los objetivos para ella propuestos desde la universidad; es decir, desde la ideología, las normas y los sistemas de valores.

Dichos objetivos responden al encargo que a la educación se le ha dado: cargo que se lleva a cabo directamente -- por la escuela, la cual es por una parte, el lugar donde se provee de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la diversificación de la sociedad y por otra, el espacio donde se realiza la singularización, o sea -- donde se retoma lo establecido en las normas de manera - crítica y renovadora.

Dentro de estos objetivos, el aprendizaje es el proceso que hace posible la existencia de la escuela y para su - desarrollo requiere sujetos que lo constituyan. De esta manera tenemos que dentro de la institución escolar, los sujetos se conforman alrededor del aprendizaje, pero es

importante hacer notar, que dichos sujetos integran a - este ámbito prácticas y saberes que provienen de otros lugares y que al encontrar un espacio de intersección - entre sujetos particulares, que aportan sus saberes específicos, constituyen una escuela incorporando y haciendo significativos numerosos elementos no considerados en las categorías universales de lo escolar. Así, la realidad escolar aparece entonces mediada por la actividad cotidiana - la apropiación, la elaboración, la refuncionalización y el rechazo - que emprenden los sujetos particulares⁴.

De aquí que la construcción de cada escuela sea siempre una versión local y particular, una trama en permanente construcción creada y recreada por los sujetos que la integran y hacen posible el proceso de aprendizaje.

- 0 -

Como se apuntaba en el primer esbozo y con los elementos que acabamos de prefigurar, ahora vemos que en el recorrido que ha hecho la orientación, las prácticas han sido diversas, los encargos abordados bajo perspectivas -- diferentes que ha originado en el devenir histórico de ella, enfoques específicos. Una de ellos, el más reciente, es el que ha caracterizado a la orientación como -- aquella actividad a realizar por un psicólogo, cuyas fun

ciones principales eran el control de la disciplina, el impedir que los educandos transgredieran las normas establecidas en y por la institución; el inculcar entre los estudiantes conductas que propiciaban tranquilidad y pasividad como sinónimo de orden y disciplina; y la aplicación de tests, para indicarle al alumno el camino que debería seguir al egresar de la institución escolar, que en ese momento lo acogía.

Esta caracterización ha estado muy presente en la actualidad y desafortunadamente demasiado asociada al deber ser de la orientación, propiciando así, que la mayoría de las veces se encargue, casi exclusivamente, de proporcionar orientación vocacional y a ejercer la micropeñalidad, ambas con una visión fragmentada que impide al estudiante, y en algunos casos también al orientador, comprender cabalmente la vinculación que existe entre aprendizaje, escuela, mercado laboral y sociedad.

Ante esta fragmentación, los sujetos de la institución escolar actúan de acuerdo a una serie de roles estereotipados, aprendidos y asimilados por comodidad, seguridad, o por costumbre, que garantiza afianzar objetivamente su rol en la institución escolar. Así, en la relación que se establece para el control de la disciplina y para la orientación vocacional, el orientador se presencia como el gran consejero que por su experiencia y preparación tiene la capacidad de indicar a los alum-

nos qué es lo que les conviene para su vida futura. --
Con esta relación, el sujeto alumno queda concebido por su condición de estudiante y por su inexperiencia, producto de su juventud, como el que requiere de la ayuda de otros más conocedores para que le aconsejen lo que a él más convenga, de manera pasiva.

Con esta visión, se establece una relación lineal: el que sabe y el que no sabe, que de entrada, implica una relación de poder y dominación. Así la propia práctica generada en la orientación, se sustenta básicamente en una relación reproductora de normas y actitudes aceptadas y manejadas por una educación tradicional, posición y concepción anacrónica si se contrasta con las necesidades que la realidad actual plantea.

Contrarios a esta práctica generalizada, han existido, desde el carácter instituyente de la institución, intentos por revalorar el sentido de la orientación, aunque también hay que reconocer que éstos se han presenciado en menor proporción.

La alternativa buscada ha pretendido vincular la libre elección de los estudiantes con las condiciones socioeconómicas de la región, considerando para ello las posibilidades reales que éstos tienen para incorporarse al mercado laboral o al nivel educativo siguiente, válido pero no suficiente para la adecuada formación de los alumnos,

ya que hoy en día, los alumnos atendidos por la orientación requieren, por las condiciones económicas, políticas y sociales, un apoyo integral durante su formación académica que les permita transformarse a ellos mismos y al medio que les rodea de manera conciente, por tanto, la orientación que se debe brindar en la escuela debe - ampliar su visión y abarcar aspectos inherentes al proceso de aprendizaje, al quehacer docente, al vínculo familia escuela, abordar problemas de aprendizaje e incluir la investigación como una herramienta indispensable para el conocimiento, aprendizaje y transformación de la realidad. Hacerlo implica superar la práctica de la orientación vocacional y proponer una orientación más amplia, apegada a los requerimientos de las escuelas, - esto es, una orientación educativa que buscaría y aprovecharía los espacios institucionales para propiciar la reflexión crítica de los estudiantes, por lo tanto, su participación conciente en las actividades educativas y, por ende, sociales.

Hasta el momento se ha hecho referencia a la institución escolar, ya que es el espacio donde tanto el orientador como los estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos desempeñan sus actividades, pero - no hay que olvidar que todos intervienen con un referente social propio, con el que interactúan y en el que están presentes los valores, costumbres, tradiciones y conocimientos adquiridos durante su proceso de socializa-

126503

ción, a través de las otras instituciones presentes en la vida social, de las cuales y en los cuales el sujeto conoce, aprende y revalora principios, normas, valores, actitudes, costumbres e ideología que las diversas instituciones fomentan y que el hombre hace propias.

En el proceso, el ser humano crea y recrea a la institución; la legitima a la vez que la niega y reconstruye, es decir, tiene la posibilidad de transformar a la institución misma, cualquiera que esta sea y desde el lugar en que se encuentra.

La institución educativa no es una excepción, de ahí -- que se analice lo que al interior de ella sucede y la importancia que ésta tiene para la sociedad.

Por principio, hay que recordar que la educación es un proceso social y que tiene por función reproducir la -- ideología y los valores que la sociedad plantea en un período histórico determinado. Esta renovación de condiciones para la reproducción del sistema social tiene que ver con la homogeneidad y diversidad de la sociedad en su conjunto, es decir, la educación propicia el aprendizaje de un conjunto de conocimientos básicos que se consideran necesarios para todos los miembros de esta; así como, también propiciar el aprendizaje de algunos conocimientos más específicos para las necesidades de algunos grupos sociales en particular y en relación di-

recta de la división social del trabajo. Sin embargo, en el proceso que se da para que los sujetos adquieran esa homogeneidad y diversidad de conocimientos planteada universalmente por la educación, se cuestiona y niega tal encargo, transformándolo así con su práctica, revalorándolo y asumiéndolo de acuerdo a las necesidades y posibilidades que la realidad les ofrece. Por ello - aunque el planteamiento universal de la educación es la reproducción del sistema social vigente, en la práctica, este encargo va siendo transformado por los individuos, negando esa reproducción universal determinada, retomandolo para modificarlo, concientemente o no, pero si singularizandolo para adaptarlo a condiciones de vida que se tienen y que también se buscan.

Así entendida, la educación es vista de manera distinta, es decir, aunque se asume que es reproductora de valores determinados, existe la posibilidad de intervenir - en ella para modificarla y transformarla, poniendo en - tela de juicio esa sobredeterminación que afirma lo inamovible de lo educativo (y de las instituciones en general), para dejar asentado que el hombre tiene la posibilidad de creación y participación en cualquier ámbito - en el que se desenvuelve.

Por ello, cuando se piensa en la escuela se piensa como ámbito que permite, a través del mismo accionar, la -- construcción de espacios para realizar una práctica crí

tica y renovadora, que vincule al alumno conscientemente con su comunidad y con su propia institución escolar. Al hacerlo, el alumno se reconocería como un sujeto activo y creativo, con una visión clara y real de la estrecha relación que existe entre él y su medio, entre éste y la escuela y la importancia de desempeñarse en ambos, originando su propia transformación como sujeto.

Hacer explícita la relación entre sujeto-escuela-comunidad para trabajarla y propiciar la transformación de los tres ámbitos, es una tarea que debe ser abordada por la orientación educativa, pretendiendo con ello, que el alumno se reconozca como un sujeto social activo y consciente, capaz de aprender como individuo transformador de él mismo y de los ámbitos en donde se desenvuelve (escuela-comunidad).

Como ya se externó en algún momento, el proceso que hace posible la existencia misma de la institución escolar es el aprendizaje. De esta manera, el conjunto de acciones educativas están necesariamente dirigidas a lo grar que se produzca el aprendizaje, la escuela es el lugar donde se va a aprender, donde los sujetos se orga nizan para que este proceso se concrete, se haga visible.

Estas afirmaciones tan sencillas al parecer, se nos comienzan a complicar cuando intentamos comprender la dimensión real de lo expresado, por que, ¿qué es realmen-

te aprender? ¿cómo es que este proceso se da y permea - la vida toda de la institución escolar? y aún más, reto mando la afirmación de que el objeto de atención y estu dio de la orientación es el aprendizaje ¿cómo deberá -- comprenderse éste, enmarcado en el servicio de orienta- ción educativa.?

En principio, estamos obligados a proponer una caracte- rización del aprendizaje, que amplié esas definiciones clásicas; algunas veces no muy bien comprendidas y algu- nas otras, imposibilitadas, por su complejidad, a ser - llevadas a la práctica educativa.

Para acceder a ésta, sería conveniente partir de una re flexión acerca del accionar cotidiano del estudiante en situación de aprender de las condiciones donde lo reali- za y de los productos que obtiene; así de esta manera, se puede caracterizar y acercarse a una definición que de cuenta de las dimensiones reales del aprendizaje y - haga posible explicar las relaciones existentes entre - el proceso de aprendizaje y la práctica de la orienta- ción.

Si analizamos cuidadosamente la actuación cotidiana de cualquier estudiante situado en un ambiente escolar, po demos inferir que se encuentra desarrollando, de múlti- ples maneras tres procesos básicos: comunicación, pensa miento e investigación, los tres fuertemente relaciona-

dos pues en la realidad aparecen como uno sólo; es decir, como un proceso de aprendizaje, contextualizado éste, por la historia particular de los educandos; por las concepciones y prácticas de los docentes; por las condiciones y presencia de la institución; por la visión que ésta tiene en la comunidad y por el lugar que todos estos aspectos configuran.

Tratando de ahondar un poco más en las manifestaciones y características de dichos procesos tenemos que: el hablar, leer y escribir se reconocen como aspectos básicos de comunicación; la inducción, deducción, análisis, síntesis, evaluación, etc., como formas lógicas del acto de pensar; y, la observación, indagación, experimentación, comprobación, descubrimiento, problematización, entre otros, como aspectos inherentes al proceso de investigación. Todos estos aspectos propios de procesos diferenciados se entretajan, interactúan, se superponen borrando sus fronteras artificiales en aras de un proceso único: el proceso de aprendizaje. Este sería un primer acercamiento a la dimensión real de este.

Si continuamos con nuestra atenta observación a la actuación cotidiana de cualquier estudiante en su ámbito escolar, lo vemos siempre en presencia de otros estudiantes, de maestros, directivos, administrativos y permanentemente en su comunidad; siempre y en todo momento, concretará su actuación discente con otros y entre otros.

Esta manera de ir explicando la concreción del aprendizaje, implica que sus logros no pueden verse como la suma de informaciones obtenidas de manera pasiva, aislada y fragmentada; sino que suponen una actitud activa, participativa, analítica y transformadora que, entre otros sujetos como él, refleje una formación particular y lo conduzca a pensar y actuar de una manera concreta en su ambiente escolar y en su comunidad.

Así entendido, el aprendizaje es social, supone la presencia de comunicación, de interacción, de vínculos, lo que resulta nunca es algo acabado. El logro de un - -- aprendizaje siempre es un punto de partida, nunca de -- llegada. Deberá entenderse como un producto de la comunicación, de la discusión, de la confrontación; no de leer libros y apuntes únicamente y repetir lo dicho por un maestro. Aprender no es reflejar una información -- acumulada sino mostrar una actitud dinámica concretada en la reflexión y la indagación; implica una relación - con otros donde se puede pensar y expresar lo pensado, es una síntesis del trabajo en grupo. El aprendizaje - que transforma no resulta de la asimilación pasiva, requiere de una búsqueda y de una participación.

Bajo esta dimensión, la comunicación y la reflexión concretan el aprendizaje; así, los estudiantes modifican su conducta, intercambian sus ideas y experiencias, mues---tran sus actitudes y definen su actuación. En esta manene

ra de entender el aprendizaje se hace necesaria la heterogeneidad, las diferentes formas de pensar, la presencia de sujetos con informaciones diversas; de sujetos distintos que se reúnen por un objetivo común: el de aprender, cada uno desde su historia social y académica.

En este orden de ideas, encontramos dos dimensiones objetivas del aprendizaje: es activo y es social; se desarrolla mediante la reflexión, la comunicación y la investigación, y se requiere de otros necesariamente, para que sus resultados sean con un nivel más alto de calidad.

Se enunciaba en párrafos anteriores, que el trabajo de orientación está enfocado a lograr que el alumno se reconozca como estudiante en la adquisición de hábitos de estudio, en la observación y atención de su aprovechamiento, en el esclarecimiento de sus posibilidades y limitantes, en la concreción de su aprendizaje y en la definición de sus preferencias académicas, ocupacionales y profesionales. Se mencionaba también se ubicará productivamente en la institución escolar a través de la aceptación de sus deberes y derechos, de su desempeño grupal, del conocimiento de los objetivos de la institución, del conocimiento de los planes y programas y de su dinámica interna; en el manejo de información, con sus compañeros, en sus actividades escolares; es decir, a través de un conjunto de acciones que hagan posible -

que el estudiante actúe, en la institución con el conocimiento real de lo que hace.

De igual manera, se enunciaba como otra intención de la orientación que el estudiante se vincule con su comunidad o su entorno social mediante el aprendizaje paulatino de sus condiciones y características, tanto del ámbito educativo, como del laboral y profesional. Así, el reconocimiento del estudiante como tal; su incorporación activa en los espacios escolares y la articulación de su formación con las necesidades de la comunidad, --son las tres intenciones que concretan la práctica de la orientación educativa, en síntesis, propiciar que el que aprende elabore sus conocimientos, defina sus actitudes y los haga relevantes en su medio escolar y social; posibilitar que estructure una visión y un marco de referencia más amplio de su formación y de su realidad. Ambas intenciones se constituyen en el reto y la posibilidad de acceder a una práctica educativa de la orientación significada y real.

- 0 -

A manera de cierre, es necesario aclarar que lo expuesto, hasta aquí, no es un texto que precedió al proceso; más bien, se fue haciendo visible a la luz del desarrollo de este. Se puede afirmar que discurso y experien--

cia se fueron entretrejiendo hasta formar un sólo produc
to; por cierto, un producto inconcluso que no termina -
al ser documentado.

Al principio, hicieron presencia las confusiones, el pe
so del encargo, las buenas intenciones, los preconcep--
tos academicistas e institucionales, la inseguridad del
camino a seguir, la indefinición del final; en fin, las
dimensiones de la institución. LA construcción sólo --
fue posible, a partir de ir descubriendo con atención -
las condiciones reales de la práctica educativa de los
participantes - la orientación, los orientadores-; y, -
con base en ello, ir repensando y elaborando ideas con
un sentido crítico, cuya finalidad era establecer la re
lación fundamental conocimiento- realidad de nuestro ob
jeto de estudio.

Ahora, despues de un tiempo, con la experiencia de ha--
ber vivido tal proceso, podemos detenernos y, a la luz
de los mismos conceptos, revizar lo hecho para analizar
el tramo recorrido e intentar pensar el rumbo futuro, -
donde definitivamente sigue jugando un papel importante
la institución, entendida como la concreción ideológica,
política, científica, educativa y real de los desempe---
ños de los sujetos que la hacen visible y posible.

P r o c e s o

Este apartado comprende todas aquellas acciones efectuadas entre 1987 y 1988, período en el cual se realizaron los 3 Encuentros Intrainstitucionales de Orientadores Educativos de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.

Cabe señalar que la información proporcionada gira en torno a los hechos: sucedido en el Comité de Orientación Educativa de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, y el trabajo realizado por los orientadores educativos de los planteles de la S.E.I.T., en los encuentros efectuados.

Ambos, Comites y orientadores vivieron momentos interesantes impregnados de temores, iniciativas obstáculos, posiciones ideológicas, actitudes hacia el trabajo, mismos que intentan ser recuperados y plasmados en las futuras líneas de este apartado diciendo que en los Encuentros Intrainstitucionales participaron orientadores educativos de las 4 Direcciones Generales (D.G.E.T.A., - D.G.E.T.I., D.G.C.y.T.M., D.G.I.T.), y coordinando el trabajo general, una persona del Comité de Orientación Educativa.

126503

Con la finalidad de dar un panorama general previo al análisis de lo sucedido, se presenta a continuación un cuadro informativo que especifica fecha características, objetivo y material empleado en los 3 encuentros efectuados.

<u>E v e n t o</u>	<u>F e c h a</u>	<u>Características</u>	<u>Objetivo</u>	<u>Material Empleado</u>
1er. Encuentro Intra institucional de -- Orientadores Educativos de la SEIT.	Marzo 87	Se trabajó en 7 reuniones regionales, con material empleado por el Comité de Orientación de la S.E.I.T.	<p>- Proponer a los participantes los elementos teórico metodológicos y técnicas que facilitaron el accionar de los orientadores educativos en sus planteles.</p> <p>- Proporcionar entre los participantes el intercambio de experiencias que facilitarán la reflexión y el inicio de actividades conjuntas a nivel regional.</p>	Antología: Investigación participativa para la Orientación Educativa.
2do. Encuentro Intra institucional de -- Orientadores Educativos de la S.E.I.T.	Marzo Abril de 88.	Se trabajó a nivel estatal con material elaborado por el Comité de Orientación Educativa de la S.E.I.T.	<p>- Proponer a los participantes un marco conceptual que trascendiera la trascendencia de la orientación educativa en planteles.</p>	Documento; Marco Conceptual y metodológico para el programa de Orientación Educativa de la S.E.I.T.

<u>E v e n t o</u>	<u>F e c h a</u>	<u>Características</u>	<u>Objetivo</u>	<u>Material Empleado</u>
3er. Encuentro Intra-institucional de -- Orientadores Educativos de la S.E.I.T.	Octubre - Noviembre de 1988.	Se trabajó a nivel estatal con material elaborado por el Comité.	- Entregar el Programa Nacional de Orientación Educativa para la S.E.I.T.	Programa Nacional de Orientación Educativa.
			- Analizar, junto con los orientadores el programa de orientación.	
			- Impulsar trabajos regionales sobre orientación educativa.	

Después de haber hecho esta presentación tan general se hace indispensable llevar a cabo un recorrido histórico descriptivo y analítico que facilite la evaluación del proceso.

Pro principio baste recordar, ya que en páginas anteriores se mencionó, que de 1984 a 1986 las acciones de orientación educativa fueron realizadas de manera independiente por cada Dirección General participantes, detectándose a través de ellas que existían elementos, propuestas, problemáticas e intereses compartidos entre los orientadores de los cuatro subsistemas involucrados (D.G.E.T.A D.G.C.y.T.M., D.G.I.T. D.G.E.T.I.).

Después de haber trabajado cada Dirección General en forma independiente y comentar a nivel de representantes de cada Dirección General, las inquietudes manifestadas por los orientadores, se planteó vincular la experiencia, -- las expectativas y los aportes teóricos a nivel Subsecretaría. Para ello fue necesario encontrar los ejes comunes sobre los cuales se podría desarrollar un trabajo -- conjunto (orientadores-comité), que impulsara proyectos regionales y que propiciara a la vez la revisión crítica del papel del orientador y las actividades desempeñadas por él en la institución.

El poder hallar esos ejes comunes y admitir que para optimizar la propuesta era necesario cuestionar, poner en

tela de juicio prácticas generalizadas en la orientación por los orientadores, fue motivo de discrepancias al interior del propio comité, - ante la incertidumbre de ser capaces de propiciar un trabajo analítico real, respetuoso, del cual surgieran propuestas alternativas formativas y comprometidas, que dieran cuenta de un interés en la práctica orientadora y de un compromiso por ejecutarla concientemente.

Las argumentaciones dadas al interior del comité, dieron origen a discusiones y discrepancias, originando esto -- que dos de las personas de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial que participaban renunciaran a su cargo, argumentando lo irresponsable del proceso y del actuar del Comité.

La renuncia de los dos elementos ocasionó que se incorporaran dos compañeros de la misma Dirección General al -- trabajo emprendido, lo cual resultó bastante ventajoso. Durante el desarrollo de éste las posturas de cada integrante afloraron en función de su propio esquema referencial conceptual, lo que fue motivo de ricas discusiones teóricas y de una buena integración de los sujetos que -- conformaban al Comité.

El admitir la importancia de poner en marcha un trabajo participativo de tal naturaleza, requirió instrumentar -- estrategias que favorecieran la reflexión y el análisis -- de todos los orientadores de planteles. Para tal efecto,

el Comité elaboro una antología que ofrecía elementos -
teóricos, metodológicos y técnicos a partir de los cua--
les se pretendiá dar inicio a cuestionamientos, no sola--
mente y de manera aislada hacia la práctica de la orien--
tación, sino abordar en su conjunto la práctica educati--
va desde la cual se construye y se instala la primera.

Para alcanzar este planteamiento se comenzó a trabajar -
en el Comité desde el año de 1986, la Antología: Investigación
participativa para la Orientación Educativa, mis--
ma que fué empleada en el denominado 1er. Encuentro In--
trainstitucional de Orientadores Educativos de la SEIT.

La recopilación de los artículos de la Antología por parte
del Comité tuvo la intención de ofrecer a los participantes
una alternativa conceptual, metodológica y técni--
ca en la que se basara el trabajo cotidiano de los orientadores
en planteles.

Con esta idea fueron seleccionados diversos artículos y
conformándose el material de apoyo que se emplearía en -
el Primer Encuentro.

Una preocupación central del Comité fue trabajar, anali--
zar con los orientadores los artículos de la antología,
rebazando con ello la simple lectura y apropiación indi--
vidual de contenidos teóricos, para confrontarlos con --
una práctica que existía y que cotidianamente era vivificada
por los orientadores. Cuando el evento se llevó a

se rebasó la simple revisión de los artículos, la revisión teórica individual para constituir la en una revisión analítica, crítica, confrontando los aportes conceptuales con una realidad cotidiana, con experiencias, opiniones que a través del trabajo grupal lograron darle el calificativo de participativo.

Cabe señalar que durante la realización de este 1er. Encuentro se presenciaron dudas por parte de los orientadores respecto a la propuesta institucional ofrecida, es decir, éstos pensaban que existía algo atrás de ella que el personal de oficinas centrales no había mencionado. La duda se podía comprender si se considera la relación que había prevalecido y que aún existe entre el personal de oficinas centrales y el de planteles, caracterizada básicamente por imponer, los primeros sobre los segundos, las líneas, propuestas y estrategias, impidiendo constantemente que el personal de las escuelas opine sobre lo propuesto y dé a conocer sus aportaciones. El no darse este hecho con el personal del Comité de Orientación Educativa durante el evento hizo aflorar fantasías entre los participantes, intuyendo que las reuniones y la mecánica de trabajo buscaba detectar al personal más crítico, para después darlo a conocer a las autoridades de oficinas centrales, ocasionando problemas posteriores en su trabajo. No obstante que este hecho se presenció, también se logró diluir la incertidumbre de los participantes a través del trabajo grupal, facilitando la comunicación y el reconocimiento del ámbito institucional en sus

tres niveles de análisis ya señalados en el marco conceptual iniciándose de esta forma, un compromiso adquirido por todos los involucrados.

Las sugerencias, inquietudes y aportaciones de los orientadores en esos espacios de discusión encontraron respuesta en la propuesta de trabajo formulada por el Comité para los orientadores educativos, misma que fue retomada y apropiada por éstos: la investigación participativa.

En el evento donde se trabajó con la antología Investigación participativa para la Orientación Educativa, se convocó a un orientador por plantel de las cuatro Direcciones Generales participantes, sumando un total de 720 a nivel nacional. El número de participantes por atender requirió trabajar en 7 sedes regionales y en una reunión específica para el Distrito Federal. Los objetivos propuestos para el Primer Encuentro fueron:

- Proponer a los participantes los elementos teórico, metodológicos y técnicos que facilitarían el accionar de los orientadores educativos en sus planteles.

- Propiciar entre los participantes el intercambio de experiencias, que facilitarían la reflexión y el inicio de actividades conjuntas a nivel regional.

Como resultado de este Primer Encuentro, también se obtu**u** bieron propuestas elaboradas por los orientadores, especificando las acciones que debían ser atendidas por la -orientación y las estrategias con las cuales se lograría, a nivel plantel, la participación de la comunidad escolar para la resolución, de problemáticas concretas, retomando para ello planteamientos teóricos y metodológicos de la investigación participativa.

En este trabajo efectivo y participativo energía entre -los orientadores una demanda crucial en el proceso y que el propio Comité no tenía pensado abordar: la conceptualización y definición de la orientación educativa para la S.E.I.T.

Esta propuesta fue significativa para el Comité, pues --los orientadores hicieron una observación crítica de lo que en su momento era importante sin haber sido tomado -en cuenta; fue motivo de esta forma se dejaba ver el compromiso e interés de los orientadores, facilitado quizá por el trabajo grupal, la comunicación y la propia pro--puesta planteada, rebasando con ello la posición clásica del espectador atento, en espera de indicaciones para escucharlas y dejarlas pasar sin compromiso alguno.

Esta postura de los orientadores definía el camino a seguir por tanto, la siguiente reunión debía dar respuesta, por un lado, a las necesidades señaladas en el Primer Encuentro (definición y conceptualización de la orienta--

ción) y por otro, a las demandas institucionales asignadas al servicio.

Para dar respuesta a los acuerdos tomados con los orientadores durante el Primer Encuentro, el Comité tuvo que llevar a cabo diversas acciones que tenían por finalidad atender dos situaciones; 1. el factor presupuestal para la realización de un segundo encuentro y 2. la elaboración de un documento conceptual que ofreciera las bases para una apropiación de los sustentos teóricos, a partir de los cuales el servicio de orientación fincaría sus acciones, para ser realizadas a nivel subsecretaría.

Los meses posteriores al Primer Encuentro fueron dedicados a la revisión de las propuestas de los orientadores, al análisis de los productos elaborados por ellos (periódicos murales y registros de observación, ambos construidos durante las reuniones de trabajo y en donde quedaron escritos anhelos, alternativas, síntesis, momentos de la vida de los grupos etc), y a los registros de observación de cada coordinador técnico intentando con ello rescatar sus aportaciones y sugerencias, para através del documento conceptual, dar respuesta y aclarar los niveles de intervención del servicio de orientación en una institución educativa.

Mientras que en oficinas centrales el Comité llevaba a cabo tal revisión y discutía en torno al documento por elaborar, en algunos de los estados los orientadores lle

varon a cabo reuniones que tenían por finalidad intercambiar experiencias y buscar soluciones a problemáticas comunes que afectaban a planteles tales como baja captación, reprobación y deserción, esto último como un acuerdo tomado por ellos durante el Primer Encuentro.

De las actividades y resultados de ellas no se tuvo conocimiento en oficinas centrales, lo que implicaba esperar el Segundo Encuentro para comentar los avances. Este segundo Encuentro se programó no sin antes modificar varias veces los días de realización del evento, pues los recursos económicos no eran suficientes e incluso fueron motivo de exhaustivas argumentaciones por parte del Comité ante " Proyectos Estratégicos " para incrementarlo.

Finalmente se llevó a cabo en 1988 durante los meses de febrero, marzo y abril, el Segundo Encuentro Intrainstitucional de Orientadores Educativos de la S.E.I.T., mismo que por problemas presupuestales se realizó a nivel estatal (excepto en estados con escasos planteles) y con duración de dos días.

Para este Encuentro se elaboró el documento titulado "Marco Conceptual y metodológico para el programa de Orientación Educativa de la S.E.I.T.", mismo que tenía por intención rescatar la trascendencia de la orientación en el ámbito educativo, mediante un entramado de conceptos que buscaban dar cuenta de una práctica social. Vivenciada -

126503

una institución educativa y sin los cuales el servicio de orientación hubiera perdido su significación amplia, para simplemente constituirse en un ámbito aislado y descontextualizado. Los conceptos base a partir de los cuales se armó el discurso del documento fueron: institución, grupo, investigación y aprendizaje.

El haber ofrecido a los orientadores durante el Segundo - Encuentro un bagaje teórico simplemente sin explicitar -- una postura y definición de la orientación, tuvo por finalidad el favorecer, a nivel grupal, la construcción, el - concenso, la apropiación del deber ser de la orientación por medio de la discusión, intentando con ello confrontar el hacer cotidiano, con las aportaciones teóricas que diversas disciplinas sociales han contruido para explicar - la realidad.

Esta estrategia estuvo presente durante los dos días del encuentro, jugando en un ir y venir entre el concepto y la experiencia, tratando, a nivel de coordinadores técnicos personal de oficinas centrales), de explicar, con base en las reflexiones, las concepciones que en los grupos de -- trabajo fueron surgiendo en torno a la orientación para - armar finalmente, por cada grupo, a nivel estatal, una de - finición de la orientación, sus características y sus en - cargos.

Por otra parte, cabe señalar que aunque en la convocato-- ria al 2do. evento se citaba a la persona que había asis-

tido al Primer Encuentro, por necesidades mismas de planteles, desinformación, favoritismos personales en planteles movilidad de los orientadores etc. llegó personal nuevo, con desconocimiento de lo trabajado anteriormente, -- originando esto, cierto atraso y regresos continuos para aclarar lagunas y poder comprender el proceso. Afortunadamente estos casos fueron reducidos aunque significativos.

Respecto a los trabajos que los orientadores habían programado para realizar en sus planteles como producto de lo trabajado y acordado en el Primer Encuentro, se presenciaron abastáculos en su puesta en marcha y realización; el escaso interés y desconocimiento del personal de planteles respecto a lo que es la orientación y el papel que ésta desempeña en una institución escolar, reflejándose esto en la falta de apoyo necesario para impulsar trabajos conjuntos entre docentes, orientador y alumnos, viéndose afectada la intención de trabajar cordialmente para la resolución de problemáticas vividas en planteles. No obstante, algunos orientadores lograron en planteles integrar equipos de trabajo interesados en la problemática educativa, iniciando acciones con corresponsabilidad, dándoles a la fecha del comentario, buenos resultados.

Quienes no lograban tal avance, continuaban haciendo esfuerzos para motivar al personal de planteles e iniciar un proyecto conjunto, pues aún viviendo las dificultades por llevarlos a cabo, consideraban que ellos por sí solos,

avanzarían mucho menos.

Posteriormente a la realización del Segundo Encuentro, a nivel central se procedió a conjuntar y analizar los trabajos surgidos en cada sede, así como las limitantes del proyecto en sí y del trabajo de los orientadores. Cabe señalar, en otro plano de análisis que también los sujetos que conformaban al Comité de orientación en oficinas centrales vivían momentos de transformación, pues las concepciones, posiciones, posturas que se tenían al inicio del proceso habían sido afianzadas, aclaradas, rebasadas e incluso la misma concepción de lo que es la institución y de los sujetos quienes la conforman, cobró una nueva dimensión al haber tenido la oportunidad de intercambiar -- ideas con quienes en la realidad, en lo cotidiano, ponen en marcha los encargos que la institución determina.

Así en este proceso de construcción, el avance y la transformación no fue lineal, ya que hubo repercusión no solo en personal de planteles, también a nivel central, entre quienes constituían al comité de orientación pues fue surgiendo un compromiso por responder y ser parte del proceso de construcción de una práctica que por un lado la institución demandaba, pero por otro que también tenía presentadas las propuestas, alternativas, inquietudes y compromisos de los propios orientadores del subsistema tecnológico.

Ante esto y también por el encargo institucional, a par--

tir de mayo de 1988, el Comité de orientación comenzó a -
elaborar el programa de orientación educativa de la SEIT,
cuyas características estuvieron dadas por el proceso ini
ciado en 1987. Se pensó en un programa que explicara con
términos claros lo que es la orientación, su importancia
en el ámbito educativo, los aspectos en que debía incidir,
los sujetos a quienes debían involucrar, los límites den-
tro de la institución, es decir, lo que en las reuniones
se venía trabajando con los orientadores para reconstruir
lo, dejarlo documentado y devolverlo a sus verdaderos ac-
tores.

Cabe señalar, como parte del análisis de lo sucedido con
el Comité a nivel oficinas centrales que en la construc--
ción del programa estuvo presente el temor de instituir -
un proceso y un trabajo cuyas características y productos
rompían con la mecánica institucional en la cual se enmar
caba el proceso. El armar un programa que diera cuenta de
un trabajo conjunto, surgido de la participación, que no
de la imposición, hacía surgir la inseguridad de los suje-
tos que conformaban el Comité frente a la institución, --
frente a ese poder que a la vez fue utilizado y que había
favorecido la realización del proyecto.

Este temor del Comité tuvo que racionalizarse mediante --
discusiones grupales para afrontarlo con responsabilidad,
analizando así el proceder y el compromiso mostrado desde
el inicio del proceso. Para esta reflexión y convenci---
miento el trabajo grupal, el interés, la comunicación, el

respeto mostrado previamente, jugaron un papel importante a la hora de asumir una postura, postura que se inclinó - para respaldar y avalar el trabajo de los orientadores.

Una vez adoptada la decisión, se continuó la elaboración del Programa, intentando rescatar lo trabajado en los dos Encuentros Intrainstitucionales y aclarar las desviaciones y confusiones que se habían detectado en el proceso - mismo.

La entrega del Programa se llevó a cabo en el Tercer Encuentro Intrainstitucional de Orientadores Educativos de la S.E.I.T., durante los meses de octubre, noviembre de - 1988. La duración del evento fue nuevamente de dos días y se efectuó a nivel estatal, debido igual que en el Segundo Encuentro, a problemas presupuestales.

En este Tercer Encuentro, último realizado a la fecha, se trabajó conjuntamente entre orientadores y personal de -- oficinas centrales el contenido del Programa Nacional, -- con la intención de clarificar en lo más posible, las dudas que en él surgieran, enfatizando la necesidad de unificación de criterios teórico, metodológicos y técnicos - en los cuales se apoyaría la orientación. Durante la revisión misma, hubo una gran identificación de los orientadores hacia el programa, pues se reconocía y quedaba asentado lo que ellos habían propuesto en torno a su labor en cuanto a concepciones y procedimientos, pudiéndose ajus--

tar el programa a condiciones particulares que se viven - en planteles, sin que esto afectara la concepción misma - elaborada por la S.E.I.T.

LA REFLEXION:

La orientación era una actividad marcada por la institución es decir reproducía y singularizaba las características de una práctica profesional nominada en documentos -- normativos, donde se indicaban un conjunto de funciones y acciones que al parecer, no correspondían a una realidad más compleja o, que al menos necesitaban ser revaloradas o resignificadas.

Este hecho se percibía continuamente, pero existía como - limitante la imposibilidad de la institución - desde lo - instituido -, por comprender el problema y menos aún el - tratar de enfrentarlo y resolverlo; esto debido a la dinámica misma de la institución: sus estereotipos, las maneras de relación con los planteles, los encargos, las órdenes, todo esto únicamente de manera unidireccional y en - donde quedaban permanentemente borrados los actores, las condiciones de los planteles y la realidad misma de la -- institución. De esta manera era prácticamente imposible recuperar la dimensión real de la institución y por ende, la dimensión real de la práctica de la orientación.

Sin embargo, como una situación contradictoria, la institución cierra posibilidades y abre espacios - habría que recordar el concepto mismo de institución-. La aparición del S.N.O.E., y las consecuentes acciones desarrolladas, en particular en la S.E.I.T., hizo posible llevar a cabo este trabajo, con base en todo lo ya expuesto.

Ante el encargo de actualizar el servicio de orientación, aparecieron las dimensiones de la institución - entre lo instituido y lo instituyente-, las contradicciones, las actitudes unilaterales y las posibilidades de la confrontación y la discusión. Al elaborar el Programa Nacional de Orientación Educativa, emergían los bloqueos, las imposibilidades de la institución por avanzar en otro sentido, distinto del de la orden y su verificación.

Después de muchas discusiones se determinó la estrategia: elaborar el Programa de Orientación Educativa, contando con la participación de los orientadores para tomar en cuenta las prácticas institucionales y las condiciones de trabajo de los planteles.

En el trabajo de definición del Programa Nacional de Orientación Educativa, cuatro aspectos hicieron posible su concreción: los sujetos, la institución, el proceso y la misma orientación. Estos aspectos sólo pueden ser separados y señalados en el texto, en este texto, ya que en la realidad indisolublemente unidos en la compleja dimensión de lo educativo.

Respecto al primer aspecto, el personal participante en los encuentros, nombrados como orientadores en sus planteles de origen, tenían una formación sumamente heterogénea, desde ingenieros en las áreas agropecuaria e industrial hasta abogados y filósofos, pasando por químicos y biólogos y una porción significativa de psicólogos y pedagogos. Este hecho aparentemente se instalaba como un obstáculo para la estrategia propuesta que impediría su desarrollo; sin embargo, esto no fue así, ya que independientemente de su preparación, todos tenían el mismo objeto de trabajo: la orientación y habían desarrollado una manera particular de trabajo y atención al estudiantado, más que un obstáculo, se convirtió en una posibilidad de enriquecer las expectativas y las aportaciones de los sujetos participantes.

Cabría aclarar que tal situación hacía que se generaran visiones de toda índole, respecto al trabajo de orientación, algunas incluso contradictorias. Desde la institución (DGETA, DGETI, DGCyTM y DGIT), se habían elaborado algunos programas y manuales de orientación que indicaban los objetivos y las acciones a realizar y en donde se ---priorizaban más los aspectos asistenciales, vocacionales y comportamentales: hacer orientación era cuidar el buen comportamiento del educando y asegurar su adecuada elección vocacional y profesional.

Así la formación de los orientadores, los distintos encar

gos que desde las distintas direcciones generales se habían concretado con antelación a este trabajo, la experiencia que estos mismos orientadores habían adquirido, - como producto del desempeño de su labor y los requerimientos de su entorno escolar, configuraban un lugar complejo y lleno de posibilidades para producir un trabajo común y en donde se reflejaran estos mismos factores de una manera fundamentada y reflexionada, para ello se requería - - "mover el tapete", poner en duda su función, y su práctica, cuestionarlos, hacerlos pensar y escuchar sus planteamientos.

Con el proceso de definición de la orientación en la SEIT, el tercer aspecto mencionado, se buscaba la manera más -- adecuada de reflexionar sobre la realidad de esta práctica profesional, se estableció relacionar aportes teorico-metodológico con sus prácticas concretas: los encuentros, los textos elaborados y los resultados obtenidos dan cuenta de ello, se pretendía que los orientadores recuperaran algunos conceptos y los hicieran propios en un redescubrimiento de su trabajo, tal acción implicaba romper con cartaboes estereotipados, construir en conjunto, favorecer - la coparticipación y el compromiso.

Los problemas que en transcurso de los encuentros se analizaron, con respecto a la orientación educativa, rebasaron la posibilidad de que una profesión, de que una sola disciplina científica diera cuenta cabal de ellos; más --

bien, estos obligaron a formarse una idea más integral y a intentar intervenir de una manera interdisciplinaria, - en donde los aportes de la sociología y la antropología - podían enriquecer a los ya reconocidos de la psicología y la pedagogía.

Respecto al cuarto aspecto: la orientación educativa, fueron replanteados sus fines, sus características, su definición, sus maneras de intervención y su objeto de trabajo. La conducta y la vocación pasaban a un segundo plano y emergía el proceso de aprendizaje como el objeto de --- atención de la orientación; el aprendizaje del estudiante como un sujeto en formación, el aprendizaje del estudiante como un sujeto en la institución educativa y, por último el aprendizaje del estudiante como un sujeto activo en su comunidad. El orientador dejaría de ser el cuidador y el aconsejador para convertirse en el asesor y en el coordinador, en el facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las maneras de intervención basadas en las técnicas clásicas de la psicología individual: y el test y la entrevista se vuelven inoperantes y se establece la búsqueda de estrategias basadas en la investigación participativa y en el trabajo grupal, cabría aclarar que este punto no fue totalmente desarrollado en este proceso y que un futuro deberá ser trabajado.

Recuperando las características de los aspectos menciona--

dos en su conjunto: la heterogénea formación de los orientadores, la desinformación que existe en la institución - (DGETA, DGETI, DGCyTM y DGIT), la imposibilidad de que una sola disciplina - la psicología - pueda dar cuenta cabal de la práctica de la orientación y la nueva dimensión que se le ha dado a este servicio educativo, se hacen necesarias algunas acciones que en un futuro deberán desa--rollarse, de entre ellas se rescatan como obligadas las siguientes:

- . Organizar una mejor difusión y distribución del - programa resultante de orientación educativa.
- . Desarrollar un programa de formación de orientadores, tanto de aquellos que no tienen el perfil -- profesional, como de aquellos que si cuentan con él, pero requieren de aportes de otras discipli--nas científicas.
- . Organizar foros o encuentros estatales, regiona--les o nacionales de orientadores donde sea posi--ble el intercambio de experiencias, trabajos, me--todologías de intervención etc.
- . Desarrollar metodos de trabajo en orientación ba--sados en la investigación participativa y en el - trabajo grupal.

Como punto final cabe manifestar que estos puntos que se proponen como acciones obligadas a desarrollar, ya han sido propuestas a la institución y al parecer ya han sido - aprobadas; en este momento se está en espera de la asignación del presupuesto para poder iniciarlas.

BIBLIOGRAFIA

Arredondo, Martiniano. "Notas para un modelo de docencia" en Perfiles Educativos, Núm. 3, CISE/UNAM, - - enero-marzo, 1979, pp 3-27.

Díaz Barriga, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de Programas Escolares", en Perfiles Educativos, Núm. 10, CISE/UNAM, - -- octubre-diciembre, 1983.

Garbarino Caballero, Stella. "El grupo" en Antología: -- Participativa para la orientación educativa, -- S.E.I.T., 1987.

126503

Lapassade, Georges. Grupos, organizaciones e instituciones, Garnica editor, Barcelona, 1977, Cap. IV Las -- instituciones y la práctica institucional, - - pp 213-249.

Lourau, René "El análisis institucional, Amorroutu editores, Buenos Aires, 1975.

Rockwell Elsie, Espeleta Justa. "La escuela: relato de un proceso de construcción social" Ponencia presentada en la reunión Clacso, San Paulo, Brasil, junio 1983, DIE-CINVESTAV-IPN.

Ruíz Larraguibel, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" en Perfiles Educativos, Núm 2 CISE/UNAM, julio-septiembre, 1983, pp 32-47.

Salomon, Magdalena "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles Educativos, Núm 8 CISE/UNAM, abril-junio, 1980.