



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGÓN"**

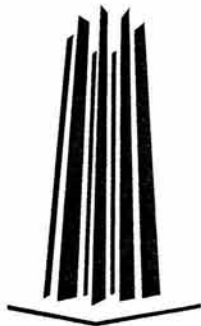
**HACIA LA FORMACIÓN ÉTICA DEL ORIENTADOR
EDUCATIVO, SUS IMPLICACIONES EN LA
PRÁCTICA DOCENTE DEL PROGRAMA DE
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
MARÍA CONCEPCIÓN MAGALLÓN MENESES

ASESOR: MAESTRO ÁNGEL RAFAEL ESPINOSA Y MONTES

MÉXICO

2004





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MIS PADRES:

Mi reconocimiento a quienes albergaron sus esperanzas en los deseos de su tiempo. A ustedes con amor, respeto, y gratitud, les dedico este sueño.

A RAULITO:

Hijo, entre la paradoja de mi existencia, eres, con la espontaneidad de tu sonrisa y tu palabra quien acaricia y alienta un nuevo esfuerzo, que desvanece el suspenso de un mañana. También advierte la mirada y el juego de tu vida presente.

A RAÚL

Mi compañero de vida, que con paciencia inquebrantable te solidarizaste conmigo, para realizar este encuentro. Con cariño, y mi más profunda gratitud, te dedico lo que pienso.

A MIS HERMANOS Y FAMILIA

Con cariño a quienes en la posibilidad de sus vidas se esfuerzan por reconciliar sus más humanos deseos.

A MIS SOBRINOS

Que por diferentes rumbos delinearán lo diverso, por desafiar el destino. A ustedes, con cariño les dedico esta utopía.

A ÁNGEL ESPINOSA:

Agradezco infinitamente, su invaluable comprensión humana, el apoyo y confianza que me brindó.

A ROSARIO LÓPEZ:

Mi sincero agradecimiento por haberme ofrecido su comprensión, espacio y tiempo.

A VERO Y GERARDO:

Gracias, porque cualquier lugar es pretexto para afirmar su vocación pedagógica.

A LOS PROFESORES

Mis compañeros que en su acción educativa contribuyen a un nuevo por-venir. Por su solidaridad inolvidable, gracias.

A LOS ALUMNOS

Porque son ellos los que expresan que la vida, entre lo adverso y lo posible, transcurre sin descansar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
TRAYECTO DE LA FORMACIÓN Y ACCIÓN FORMATIVA.	10
1.1 El contexto de la modernización.	12
1.2 Las estrategias y el fin de la modernización educativa, una palabra estelar.	48
1.3 Implicaciones de los programas de formación del orientador en la función de la orientación educativa y su práctica docente de la asignatura de formación cívica y ética.	59
CAPITULO II.	
EL ORIENTADOR COMO SUJETO AUTÓNOMO Y SOLIDARIO, ENTRE LA INSTITUCIÓN Y LO INSTITUYENTE.	98
2.1 La negación de la orientación educativa, una función superada.	102
2.2 Actualización del orientador educativo, ¿un espacio formativo desde la institución?	116
2.3 La formación del orientador educativo con relación al programa de formación cívica y ética, una problemática relacional.	134
CAPITULO III.	
EL ORIENTADOR COMO SUJETO EN POSIBILIDADES DE FORMACIÓN.	161
3.1 El sentido de la formación ética, una orientación para la acción: al programa de formación cívica y ética.	163
3.2 Un sujeto libre de decidir.	175
3.3 Un acto de voluntad.	188
CONCLUSIONES.	217
BIBLIOGRAFÍA.	224

INTRODUCCIÓN

Todo conocimiento parte de lo común y trae con ello subjetividad, irracionalidad y experiencia de nuestra propia formación. Problemática en el ser, en el estar y en el hacer, de cada individuo, en este caso, el orientador docente quien actúa generalmente como funcionario ejecutante de lo predeterminado en términos del eficientismo, sin gestión pedagógica y acriticamente. Práctica que sustenta la mirada desde diferentes profesiones abordando a la orientación que marcan ausencias teóricas, metodológicas, éticas y políticas. Este camino, en gran parte, ha orientado y orienta el quehacer educativo, lo que responde el interés hacia el tema: La formación ética del orientador tiene su razón de ser al irse cuestionando y problematizando, como un proceso de múltiples operaciones y actitudes.

Que como fenómeno social se presenta como un hecho común e inmediato, a partir de ahí se aborda la esencia, a esto Kosik dice: La dialéctica trata de la cosa misma, pero la cosa misma no se manifiesta inmediatamente al hombre, para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también de dar un rodeo. Es decir, un rodeo de carácter epistemológico.

Refutar tal inmediatez confronta el sí mismo, desafía espacios, saberes que conducen a movimientos intrínsecos y externos en posibilidades de elaboración del conocimiento, considerando procesos, sujetos y objetos, bajo ciertas condiciones o circunstancias.

Dar cuenta de esto, implica abordar la formación del orientador a partir de la modernización que subyace en la educación, la institución, y en el propio sujeto formador durante su trayecto de formación desde la experiencia formativa formal y la experiencia cotidiana de su práctica. Ya que, hablar de las experiencias y representaciones del orientador es interpretar crítica y constructivamente la subjetividad, parcialmente, como aproximación al quehacer

cotidiano de su labor, de las relaciones sociales, de la toma de decisiones éticas y políticas, y la necesidad o no de formarse.

Por lo tanto, la formación se manifiesta como problema al querer conceptualizarla. Motivo por el cual es menester hacer un análisis de la racionalidad de la formación, desde el ámbito pedagógico y filosófico que exige seguirla repensando e interpretando en tanto la práctica pedagógica la acoja como objeto. Por considerar a la pedagogía como una disciplina inacabada en su constructo teórico y en constante debate.

De ahí, la consideración de que dicho concepto es un proceso histórico, que quien es parte de él, está siempre en su espacio y tiempo aun efímero y breve, y que circunscribiremos a la formación formal del sujeto de la orientación, en el contexto de la modernización que ha representado transformaciones económicas, sociales, culturales y educativas; a causa de la globalización de los mercados y la política económica neoliberal. Específicamente en lo educativo existe una desigualdad social y económica que supone control, exclusión y sometimiento, mas no determinado. Asimismo, la educación queda reducida a la instrucción corriendo el riesgo de no asegurar una educación de mínima calidad que pasa a ser sólo una palabra estelar de la demagogia política y estrategia de la Modernización Educativa. Y que con respecto a la carrera magisterial define un control político y económico, así como evaluativo condicionamiento de la calidad operando desde una pedagogía instrumentalista y tecnocrática.

De esta manera, la formación está más colocada en la exterioridad del sujeto, al credencialismo y a la promoción, soslayando la interioridad del ser. La formación es un medio más que un fin.

Sin embargo, digamos que en la formación ética del sujeto social, en este caso el orientador, está en posibilidades de formarse. Y al hablar de posibilidades vincula la capacidad, la necesidad y el deseo de formarse, el esfuerzo, la voluntad y la libertad.

Considerando lo anterior abrimos otra problemática, de lo relacional, (contenido, sujeto-objeto, participación, reflexión, y compromiso) con respecto al programa de formación cívica y ética.

Implicando un proyecto colectivo, al hacerse cargo de sí y en relación de algo y con el otro durante la acción formativa.

Puesto que, si el orientador se constituye como sujeto social y formador mediante su práctica orientadora y docente de la asignatura de formación cívica y ética (F. C. y E), frente a la enseñanza de procesos culturales, resultaría mucho más amplio y complejo que enseñar procesos de instrucción de contenidos delimitados, entonces, construiríamos dicho proyecto. Así, se debe tomar en cuenta el contexto en el que ocurren los aprendizajes con ritmos diferenciados, por eso, la formación del orientador educativo de educación básica, tiene que ponerse en relación a la *phronesis*, ir más allá de la formación técnica y didáctica (sin excluir este aspecto) a enfoques más amplios que aporten conceptos que posibilite a desarrollar su práctica sociohistórica e intervenga interpretativamente a la formación de los sujetos sociales.

Hacia una formación ética, como propuesta de esta investigación, cobra sentido al ser un desafío de la propia formación del orientador en la institución, no se trabajará como código ético, ni como principios éticos, sino desde la ética, una lectura interpretativa, en la que se pueda concretar la formación del orientador, conduciéndola no mecánicamente, sino

dialécticamente a una exigencia de esos mínimos universales de justicia e igualdad, es pues una conciencia que socialmente sólo podemos exigirnos mutuamente.

Porque la formación y la ética son inherentes a lo humano, y para que este quehacer ético como lo llama Adela Cortina, se dé, requiere de una peculiar vocación. Tal vocación se refiere al hombre que le preocupa el bien de los hombres concretos y que confía en que la reflexión filosófica puede contribuir esencialmente a conseguirlo. Además, la ética como un espacio reflexivo de lo teórico conceptual y actitudinal posibilita la formación.

¿Por qué creemos en lo anterior?; porque no sólo lo que hay, es lo que existe; porque no seamos sólo medios, que fines, porque es verdad la acción de vigilar y castigar de la orientación, como también, lo es la práctica tecnoburocrática. Pero no es toda la verdad y, sobre todo, porque si consideramos la práctica del orientador docente, al impartir formación cívica y ética, como una praxis formativa, en esta última etapa de la educación básica a cargo del Estado que representa la gran desventaja, ciertamente para muchos jóvenes que pasarían a formar nuestra futura sociedad como civiles activos o pasivos (estos últimos con mayor probabilidad) excluyendo su participación autónoma, y solidaria, como principios de una ética. Ante lo dicho, la pregunta obligada sería ¿cómo asumir nuestra práctica sociohistórica; y cómo asumimos ante las propuestas modernizantes que buscarían adaptar pasivamente al hombre a las condiciones neoliberales? Pregunta que orientó a la presente tesis.

Por ello, la preocupación de la formación en el orientador como posibilidad, que contribuya a constituirse como sujeto social y, a su vez, a la formación de los sujetos sociales, es decir una práctica sociohistórica, para ir construyendo una sociedad

democrática, en tanto, se piense y actúe con libertad y compromiso e influya en el ámbito sociopolítico hacia un interés público.

Esto apunta necesariamente a la formación ética. Entendiendo a la ética, desde el concepto de Adela Cortina como la reflexión filosófica de la moral, una ética discursiva. Dialógica entre el absolutismo y el relativismo, entre el intelectualismo y la emotividad, un diálogo intersubjetivo, que a juicio de la autora mencionada, consiste en dilucidar si el hombre es capaz de algo más que estrategia y viceralismo. Si es capaz de comunicarse. Si es capaz de com-padecer, si es capaz de consensar no como estrategia política, sino con la finalidad de reivindicar un ethos universable.

De acuerdo con lo anterior, estaríamos pensando en términos no inmediatos, y en el uso que le da el hombre, en este caso como orientador, a su libertad. Es decir, como sujeto implicado curricularmente e institucionalmente con la tarea de la ética. Pero, ¿hasta dónde podemos ir más allá del currículum y de la institución?, ese alargar la mirada, ese distanciamiento desde lo cotidiano, sólo a mi parecer, tendrían despliegue en el sujeto orientador, si ha ido formando la posibilidad de su libertad, de su conciencia social y de su voluntad.

Conocer la realidad heredada, discutir los supuestos de cualquier propuesta y sus posibles consecuencias es una condición de la práctica docente, ética y profesionalmente responsable, que interprete críticamente. Así, vinculando a la formación y a la ética podríamos considerar a la voluntad como una posibilidad del hombre para querer algo, lo cual implica admitir, rechazar y crear. En otras palabras, nos conduce a la creación de una alternativa, aludiendo al uso de la libertad, antecediéndole un marco interpretativo, y construyendo una conciencia social para establecer una tarea específica por realizar colectivamente.

Lo hasta aquí expuesto, nos exige la revisión de los perfiles profesigráficos que se demandan en orientación educativa que corresponden a la carrera de psicología, pedagogía y de profesor normalista (se analizaron las dos últimas) formación formal que se circunscribe en el auge de la tecnología educativa y ausencia teórica conceptual. Y que para el orientador ya en su práctica educativa no corresponde frente al nuevo estudiante, al nuevo joven y próximo ciudadano; en un contexto social cambiante vertiginosamente, un mundo virtual, globalizado y neoliberal; entre certidumbres e incertidumbre; reclama a un orientador nuevo. Por lo tanto, despsicologizar, y destecnoburocratizar a la orientación; así como desinstruccionalizar y desideologizar a la F.C.y.E. Permitiría vislumbrar aportaciones epistemológicas de otras disciplinas del conocimiento, que aborden sus objetos de estudio de una manera interdisciplinaria, con la finalidad de conformar un marco interpretativo, que le conduzca a comprender su labor, el contexto social y su trascendencia.

Tal desafío se tendría que asumir con una postura abierta al conocimiento y a la diversidad, con una actitud filosófica, de autorreflexión sobre sí misma y sobre su práctica educativa, como agente formador frente a las disposiciones educativas.

Ante distintas realidades, habría que reconsiderar qué valores de la modernidad se han dejado atrás, cuáles habría que recuperar, con qué posibilidades, o bien, si nos instalamos con una actitud y decisión pasiva a la posmodernidad. Una serie de preguntas sin respuestas estáticas, comprometidas aún, exigiendo ser repensadas durante la existencia amenazada por la certidumbre e incertidumbre, pero, a la vez posibilitada.

De modo que, habiendo inmiscuido al orientador-docente en procesos reflexivos y de compromiso tenga que construir el ser, el estar y el querer hacer a través de la formación ética.

Por lo que, la tarea de reconstruir la formación ética será indudablemente recuperar el aspecto humano, considerando a la formación no sólo como responsabilidad social, sino también como responsabilidad individual. Esto es, comprometer la existencia a la vida social. Para abordar la formación del orientador educativo, más allá de lo vocacional, instruccional, y racionalidad técnica-instrumental, se resignifica a este actor social como sujeto en posibilidades de formación, y en posible formador del orientado, desde múltiples determinaciones, que hace necesario la construcción filosófica de la praxis, ya que determinará, el carácter, y el sentido de una práctica educativa.

Así, para dar cuenta de la formación ética, es imprescindible ubicarla en un contexto más amplio, en el campo pedagógico y filosófico que nos posibilite una formación alternativa con un sentido ético-político y humanamente social.

Por otra parte, para aproximarse a una interpretación que permitiera llegar al proceso de formación del orientador educativo, o sea, a su pasado-porvenir, hubo que analizar los discursos oficiales y las representaciones sociales. Cuestionando esas significaciones e ir reconstruyendo tentativamente un espacio institucional formativo como alternativa que implique una posición ética, política y social del sujeto orientador, frente a sí mismo, y su práctica sociohistórica. Hacia una conciencia del *en sí para sí*, una conciencia de sí para con los otros. Es decir, asumir con una actitud ética-política la construcción y constitución de los sujetos sociales más allá de la institucionalización, con posibilidades de formación, problemática, que nos concierne como educadores.

Finalmente, el análisis que se expone en la presente tesis es abordada con una metodología hermenéutica la cual es entendida no solamente como una teoría generalizada de la

interpretación como lo hace saber Gadamer, sino ir más allá, desde la conceptualización Ortiz Osés quien dice: que es *una teoría y praxis de la interpretación crítica*.

Ahora, la investigación es entendida metodológicamente en momentos que conforman el círculo hermenéutico: 1º) La Comprensión: lo teórico, 2º) La Interpretación: la confrontación de la teoría con una realidad concreta y el 3º) La Aplicación: la Propuesta. Así entonces, la presente tesis se integra en tres capítulos:

En el primer capítulo se intenta comprender a la formación formal del orientador-docente en un contexto histórico y teórico conceptual, abordando a la modernidad en relación con la modernización, contexto que circunscribe al concepto de razón-instrumental, neoliberalismo formación, profesión, orientación y calidad. A fin de comprender dicho proceso, entender sus implicaciones que develan la necesidad de reflexionar la posibilidad de formación ética en este actor social.

En el segundo capítulo, como un momento interpretativo que comprende la confrontación de lo teórico con una realidad en un espacio, específico, institucional. Es decir, dialogando con los sujetos, con el texto y con el contexto, interpretamos una de las realidades formativas a través de las representaciones sociales de los orientadores. Cabe mencionar que en este momento se llevó a cabo un taller titulado Formación ética, contribución al programa de F. C. y E, dirigido a orientadores del tercer grado de secundaria en la ciudad Nezahualcóyotl del estado de México, en a la zona escolar 04. A quienes se les aplicó la entrevista grupal, y documento personal, a fin de recuperar la empiria concreta de este grupo, así como la experiencia formativa y socializadora tomando distancia de sí mismo y de la cotidianidad.

Por último, en el tercer capítulo damos paso a la propuesta, momento metodológico de la aplicación, más propiamente, apropiación que implica un cambio, es decir que se dirige a la praxis, que le llamaremos: el orientador como sujeto en posibilidades de formación interpretando deliberadamente su sentido, que implique la libertad y la voluntad relacionando la responsabilidad y el compromiso con la ética concibiéndola como un campo reflexivo teórico-conceptual y actitudinal, en el cual se posibilita el proceso formativo, orientando la solidaridad y a la práctica docente de la asignatura de formación cívica y ética.

Pretendiendo que el orientador conscientice su capacidad de retomar las riendas de su propia formación y piense en acciones concretas para transformar su espacio institucional a un espacio de formación, es decir, de lo instituido a lo instituyente desde una lectura pedagógica y ética que contribuya a su formación como espacio reflexivo-conceptual en donde se aprehenda conceptualmente, en lo posible, la conciencia histórica para que se constituya y contribuya desde su intervención heurística e interpretativa a la constitución de los sujetos sociales.

Estas dimensiones problemáticas del objeto de estudio (la formación del orientador-docente) son abordadas desde lecturas que articulan interpretativamente lo social, lo político, lo ético y lo formativo.

CAPITULO I

TRAYECTO DE LA FORMACIÓN Y ACCIÓN FORMATIVA

El presente capítulo responde al primer momento metodológico de la investigación del objeto de estudio “La formación ética en el orientador-docente.” Dicho momento corresponde a la comprensión histórico- contextual y teórico-conceptual de la formación, que conlleva a revisar la trayectoria de la formación formal tan diversa en estos sujetos, y delimitando, sólo se abordará la formación normalista y la formación universitaria, específicamente la licenciatura de pedagogía en la ENEP Aragón, para analizar las implicaciones de estos planes de estudio en el orientador-docente con relación a su práctica social, y a la asignatura de formación cívica y ética (F. C y E) de la educación secundaria en el Estado de México, bajo el contexto de la modernización, analizada primeramente, como proyecto social.

Por lo que se inicia trabajando el concepto de modernidad que le antecede al concepto de modernización, concretamente, en la educación mexicana que marcará una fase expansiva, educación de las masas, para luego descentralizar, racionalizar y redistribuir la oferta educativa en los procesos de modernización lo que implicó una reestructuración administrativa, académica, y política.

Dicha modernización se dio en los ámbitos de lo económico y de lo político que obedeció a los requerimientos de los poderes mundiales, dándose una crisis generalizada o estructural. Expresado en el detrimento de las condiciones sociales, específicamente en el aspecto educativo, la política modernizadora es de corte neoliberal, que como liberadora de esta crisis del capitalismo impulsa un nuevo orden de los procesos de producción y del mercado.

Que indudablemente afecta a la sociedad en su conjunto, transformando su relación con el estado del bienestar, redefiniendo las relaciones laborales y por ende las educativas, a las necesidades del mercado y no a las demandas de la sociedad civil, observando procesos hegemónicos.

Estas políticas educativas se abanderan en el concepto de calidad desde el punto de vista funcionalista, evaluándola desde los términos de la eficacia y la producción., de esta manera las instituciones educativas justifican su existencia e inversión financiera. Siendo uno de los medios estratégicos de los fines de la modernización. Llegando a la conclusión de que la calidad, desde la política estatal, resulta ser una demagogia y un parámetro de control financiero y político, o sea, una palabra estelar; negando su complejidad como problema estructural y como producto histórico; y que no se resuelve desde un decreto presidencial. Ocultando sus dificultades, condiciones y contradicciones. Así como develar que la racionalización, la diversificación y la redistribución de la matrícula, es un encargo a la orientación educativa determinando su papel técnico-burocrático, contribuyendo a la justificación de la selección y exclusión de la educación que obedece a una ideología hegemónica de interés privado.

Finalmente, se aludirán las implicaciones formativas de los planes de estudio, de las instituciones ya mencionadas, analizando la distancia histórica entre éstas y sus procesos formativos que tienden más al saber hacer que al saber pensar.

1.1 EL CONTEXTO DE LA MODERNIZACIÓN

El objetivo del presente capítulo es reflexionar sobre las tendencias y perspectivas que han ocurrido con las políticas de Educación Superior en torno a la formación inicial del orientador educativo en la Educación Básica.

A partir de las condiciones sociopolíticas y económicas que contextualizan la Modernización como política educativa, pero antes es conveniente aclarar el término de modernidad ya que la modernización es una dimensión de ésta que pone en juego a la razón, con el objeto de discernir los discursos modernizantes que se dan en esta etapa histórica sirviendo como puntos de referencia a los diversos procesos de modernización. La modernidad como una etapa civilizatoria, momento histórico coyuntural, que trasciende a la antigüedad y al período medieval, es una ruptura con la tradición, que obliga a reorganizar nuevamente al mundo a partir de la razón por encima del pensamiento divino, poniendo en el centro al individuo, un proyecto cuyos valores esenciales serían la libertad, la justicia, la igualdad y la democracia hacia el progreso y la emancipación del hombre, la perfectibilidad de la humanidad que deviene con la ilustración, como un momento histórico del pensamiento humano:

“El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la ilustración consistió en sus esfuerzos para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad de leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna...Los filósofos de la ilustración querían utilizar esta acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social cotidiana. Los pensadores

tenían la extravagante expectativa de que las artes y las ciencias no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo, y del yo, el progreso moral, la justicia de las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos.”¹

Para Kant, como uno de los filósofos modernos, que a finales del siglo XVIII, intenta delinear de manera sistemática un concepto sobre la ilustración: “la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro. Uno mismo es culpable de esa minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo, de él sin la guía del otro. *Separare aude* ¡(...), he aquí el lema de la ilustración.”²

Desde la perspectiva de Kant, significaría la elevación de la razón autónoma, y el conocimiento del individuo con valor y decisión, contra el autoritarismo político, religioso, y supersticioso. Así el pensamiento de la ilustración instala al hombre en un lugar central que por naturaleza le corresponde. Se abandona el orden teocéntrico anterior, y se sientan las bases de la modernidad con conceptos de igualdad, libertad autonomía, justicia, ilustración, y la razón. Favoreciendo los sectores sociales, como sectores que representan cada grupo de pensadores de la ilustración.

¹ Habermas, Jürgen, (et al), “la modernidad, un proyecto incompleto” **La posmodernidad**, Kairós, Méx. 1988, p.28. EL autor ante la desilusión de este proyecto social y cultural nos plantea: ¿habríamos de tratar de asirnos a las intenciones de la ilustración, por débiles que sean, o debemos declarar a todo el proyecto de la modernidad como una causa perdida?. Que intenta responder insistiendo en no abandonar dicho proyecto, sino aprender de los errores que traicionaron sus ideales, como lo es el programa de la modernización social cuya racionalidad técnica-instrumental de índole capitalista abarca cada vez más la vida personal y colectiva del individuo.

² Kant, Immanuel. **Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?**, en ¿Qué es la ilustración? Antología. Estudio preliminar de Agapito Maestre, Tecnos, Madrid, 1989, p. 17.

Para Habermas, la modernidad camina junto al desarrollo del arte europeo, "...pero lo que denominó <el proyecto de modernidad> tan sólo se perfila cuando prescindimos de la habitual concentración en el arte."³ Que condujo a la parcialización e institucionalización de las tres esferas de la cultura la cognoscitiva-instrumental, la moral-práctica y la estética expresiva, distanciándose de la vida cotidiana y pública, hecho que abolió una de las buenas intenciones de la modernidad.

Por otra parte Max Weber caracterizaba a la modernidad cultural como la separación de la razón sustantiva (dada por la religión y la metafísica) en tres esferas autónomas que son la ciencia, la moralidad y el arte. También la consideró un mundo desencantado, de sus antiguas seguridades, la razón instrumental, ahora, abarca todo e impera en todo. "La idea de modernidad reemplaza, en el centro de la sociedad, a Dios por la ciencia...La idea de modernidad está, pues, asociada con la racionalización...Ni la sociedad ni la historia ni la vida individual están sometidos a la voluntad de un ser supremo al que habría que obedecer... El individuo sólo está sometido a las leyes naturales"⁴ refiriéndose a la ley de la razón la humanidad avanzará hacia el progreso de la abundancia de la libertad y la felicidad. ¿Pero, en qué medida este progreso de la sociedad neoliberal y global es razonable?

Al igual que los pensadores de la teoría crítica (Adorno, Marcuse, Horkheimer), denominan la irracionalidad de la razón. Así, la modernidad, se extiende al mundo con sus males y sus bienes y sirviendo como punto de referencia a los diversos procesos de la modernización.

Otro autor como Berman Marshall, conceptualiza a la modernidad de una manera muy

³ Habermas, Jürgen... Op. cit., p. 27.

⁴ Touraine, Alain. **Crítica de la modernidad**, F.C.E México, 1994. pp. 17-19. Para este autor la redefinición de la modernidad es restablecer valores comunes entre intereses opuestos.

especial y sensible de las vivencias humanas “Hay una forma de experiencia vital la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás, de las posibilidades y de los peligros de la vida que comparten hoy los hombres y mujeres del todo el mundo de hoy. Llamaré a este conjunto de experiencias la <modernidad>... en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos... se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica, la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción de ambigüedad y de angustia. Ser modernos es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, <todo lo sólido se desvanece en el aire> ...es una voz que conoce el dolor y el miedo, pero que cree en su capacidad de salir adelante...Es irónico y contradictorio, polifónico y dialéctico, denunciar la vida moderna en nombre de los valores que la propia modernidad ha creado, esperar a menudo contra toda esperanza – que las autoridades de mañana y pasado mañana curarán las heridas que destrozan a los hombres y las mujeres de hoy.”⁵ De esta forma Berman Marshall nos convoca a retomar los modernismos con ojos nuevos compartiendo y sintiendo los mismos dilemas, las mismas luchas al conectarnos con una cultura modernista rica y vibrante. Pero es regresar nostálgicamente a esos valores creados por la modernidad sino interpretarlos, es decir qué nos dicen hoy, qué sentido construimos de ellos como interpretes, cómo me apropio de ellos.

⁵ Berman, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire, S. XXI, México, 1988, pp. XI-27, en García, M. V. y Meneses, D. G. (compiladores) **Modernidad y ciencias de la educación desde una interpretación crítica**, Antología III semestre, ISCEEM Maestría en Ciencias de la Educación, Modalidad a distancia pp.103-108.

Por otro lado, Latinoamérica se incorpora a la modernidad a través de la conquista hispanoportuguesa con contradicciones y características particulares, de acuerdo al contexto histórico, cultural, distinto a la modernidad europea, con distanciamiento de capacidad intelectual considerada por nuestros colonizadores quienes negaban la existencia entre, bárbaros, los hombres de amor a las letras y las ciencias. Por otra parte, México al ser considerada colonia, su papel socioeconómico era el de consumo de bienes manufacturadas en España y no la producción de textiles, el gobierno peninsular reservaba los puestos decisivos e intelectuales a los españoles las nuevas instituciones educativas creadas por la corona (La Escuela de Cirugía , 1768, La Academia de San Carlos,1784, El Real Estudio Botánico,1788 y El Colegio de Minería,1792) justificando la inferioridad intelectual de los mexicanos, manifestando en cada momento de la vida social que las ideas de la ilustración se diferenciaban de los colonizadores y los colonizados.⁶

Por lo que podemos entender, según Max Weber, al preguntarse con respecto a otras culturas “¿por qué no encauzaron el progreso en el plano científico, artístico, político o económico por la misma ruta de la racionalización que es atributo propio del occidental?, En todas las esferas de la vida y en todas partes se han llevado a cabo, pues, procesos de racionalización. Lo peculiar de su diferencia histórica y cultural es, justamente, cuál o cuáles de dichas esferas fueron racionalizadas en su momento y desde qué punto de vista.”⁷

La diferencia de otras culturas con respecto a occidente que radica en la sistematización de sus conceptos y la materialización de éstos, lo que hizo que predominara el mundo

⁶ Dorothy, Tancla, de Estrada. **La ilustración y la educación en la nueva España**, SEP. México 1985. pp. 16 - 17.

⁷ Weber, Max. **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**, Ediciones Coyoacan, México, 2002, pp. 14-15.

occidental. Brecha que ha de cuestionar el desarrollo cultural, científico, técnico, político, social, educativo, artístico y económico; porque parte de ello estriba, precisamente, en ocuparse a la investigación que permita construir conocimientos específicos de una cultura que aporte al mundo una visión de lo que somos, pensamos, sentimos y queremos. En otras palabras que exprese la comprensión del mundo desde su propia existencia, hace falta que hablar, fenómeno que ha sido callado por distintas fuerzas y responsabilidades propias, como ha sucedido en la historia mexicana:

“La primera modernidad llegó a México como catástrofe: [...] El viejo mundo indígena fue arrasado, fueron destruidas sus seguridades, [...] bajo formas feudales, pero en su corazón estaba ya el valor de cambio, la búsqueda del oro y los metales. El mundo capitalista en sus albores, envuelto todavía en ropajes políticos y culturales del feudalismo, el mundo del oro como mercancía universal y no como valor simbólico de la religión y del poder, destruyó a las antiguas civilizaciones y culturas, a la mexicana entre ellas [...] Nuevas relaciones de dominación de los conquistadores, ancladas en valores feudales por lo tanto agrarios, reconstituyeron el tejido social, estableciendo nuevos lazos de dependencia personal - hacia el señor, el encomendero, el hacendado, el sacerdote, el militar, el funcionario, el español, el criollo, fueron penetradas por las antiguas relaciones[...] también el modo de obedecer a los antiguos, ya que los señores habían cambiado pero no la fuerza de trabajo de cuya obediencia aquéllos extraen su poder y sus riquezas.”⁸ De esta forma, Adolfo Gilly nos ha descrito históricamente la llegada de la modernidad al país, introducida por la capa superior e intereses privados a través de la violencia, e imposición, lo que alejó la independencia y

⁸ Gilly, Adolfo. Nuestra caída en la modernidad, Joan Boldo Climent, México, 1988, pp. III-XVII, en García, M. V. y Meneses, D. G. (compiladores)... Op. cit., p. 118.

autonomía como pueblo. Dicha modernidad las denomina como la primera: feudal, la segunda: revolución industrial y la tercera: la modernización iniciada en el porfiriato con intereses opuestos, los terratenientes y su alternancia al interés de las comunidades agrarias; hecho que Adolfo Gilly distingue como una modernidad desde arriba o conservadora, y como una modernidad desde abajo. Las resistencias se dan en esas dos formas de cambio que no necesariamente son defensa del pasado, sino otro modo de adaptar y transformar aquella idiosincrasia que se ve amenazada por otras nuevas formas de concebir el mundo, proceso que deviene con angustia y dolor y que requiere de la organización y la participación de todos, en el constante proceso de la vida social.⁹

La modernización conservadora como ya lo dijo Adolfo Gilly, es una modernización desde arriba y autoritaria con la finalidad de transformar sus solidaridades para someterse a otros intereses representando una caída para los más y una de poder y progreso para los menos. Acorde a lo anterior: “La modernidad no está, pues, separada de la modernización, ... sino que adquiere una importancia mucho mayor en un siglo en el que el progreso ya no es únicamente el progreso de las ideas, sino que se convierte en el progreso de las formas de producción y de trabajo, en las que la industrialización, la urbanización y la extensión de la administración pública afectan la vida de la mayoría.”¹⁰ La modernización como una dimensión de la modernidad orienta a la razón hacia la organización racional del trabajo libre como la industria, que junto con el ascenso de la burguesía, el capitalismo naciente y el desarrollo de las ciencias experimentales. El capitalismo ha evolucionado gracias a “... las posibilidades técnicas de realizar un cálculo con precisión; esto es por las posibilidades de la

⁹ Ibid, pp. 121-122

¹⁰ Touraine, Alain... Op. cit., pp.66-67

ciencia occidental, especialmente en las ciencias naturales precisas y racionales, con fundamento matemático y experimental. El progreso de estas ciencias, por su parte, y aun de la técnica basada en ellas debe gran estímulo a la aplicación que, con objetivos económicos, hace de ellas el capitalismo, por las posibilidades de ganancia que brinda.”¹¹ Esta racionalización, de la que nos habla Max Weber significa la utilización, organización administración y control racional de los medios en relación a los fines deseados: utilitarios y de ganancia, esta es la razón del progreso advirtiendo sus resultados al servicio del poder económico y político. La razón se instrumentaliza, para Horkheimer en la crítica de la razón instrumental dice: “La palabra razón durante mucho tiempo significó la actividad de conocimiento y de asimilación de las ideas eternas que debían servir de meta a los hombres. Hoy, por el contrario, no sólo el papel sino también el trabajo esencial de la razón consiste en hallar medios que se pongan al servicio de fines que cada uno puede adoptar en un momento dado”¹² Por su parte, Adela Cortina en su obra de *Ética Mínima* retomando el concepto racionalidad de Habermas nos dice que en el siglo XIX la ciencia se convierte en fuerza productiva al servicio de la industria, y la razón se parcializa bajo el positivismo y el pragmatismo. Así, esa razón-racionalidad muestran su incapacidad para instaurar un orden moral universal y sólo se limita a proporcionar reglas técnicas que son capitalizadas por el poder a beneficio propio, el fracaso de la razón ilustrada se debió a no reconocer los límites de ésta, las diferencias y la historia, se ufano de ser crítica por liberarse de los prejuicios, pero no se criticó a sí misma. Sin embargo, esta razón ilustrada pretendía que la ciencia, el arte y la cultura controlarán la naturaleza, y que contribuyeran a la emancipación del

¹¹ Weber, Max... Op. cit., p. 14.

¹² Touraine, Aline... Op. cit., p. 153.

hombre, la comprensión del mundo, del yo, el progreso moral y la felicidad. Ahora, los medios sustituyen a los fines, entre ellos, al hombre como fin en sí mismo, así como la construcción de las ideas y el pensamiento para la comprensión histórica de la existencia.

El proyecto de la modernización, está guiado por procesos administrativos, científicos y tecnológicos que instrumentalizan la razón, pero también, los económicos en función de la reorganización mundial del capitalismo estableciendo relaciones de producción y ganancia bajo los intereses de una política económica llamada neoliberalismo. Porque en México la modernización como proyecto social se va consolidando desde la crisis del Estado del bienestar, que se gestó a partir de la declinación del ritmo de crecimiento económico des en los setenta con un régimen autoritarista de gobierno que iremos abordando a continuación.

En el sexenio de Luis Echeverría, en un ambiente de descontento e indignación de la población por la represión sangrienta del movimiento estudiantil del 68 provocada por la política de desarrollo estabilizador de Díaz Ordaz, con ello crisis económica, política, social y educativa, que al respecto de esta última, afirma el secretario de Educación, el ingeniero Víctor Bravo Ahúja: “que se trató de una crisis educativa porque el sistema educativo fue el instrumento de un proyecto desarrollista y subordinado a los intereses de un capitalismo dependiente, auspiciado por grupos sociales que se colocan de espaldas a la historia”.¹³

Por estas condiciones del país, el sexenio de Luis Echeverría pasó del desarrollo estabilizador al desarrollo compartido en cuanto a lo económico, lo social y lo político. Significando en lo educativo una política de reconciliación, con una convicción correctiva y democrática, lo que implicaría respeto a la autonomía universitaria, disposición al diálogo y

¹³ Bravo Aguja, Víctor. **Diario de una Gestión**, Méx. SEP, Vol. vi., p 256.

la autocrítica gubernamental, respeto a la disidencia, reformas electorales, y la apertura de partidos nuevos, entre otros; empero, tal apertura no renunciaba al control de masas, incluía la manipulación del consenso. Desde este giro político puede suponerse que la educación se concibe por Pablo Latapí en cuatro enfoques: como bien en sí mismo, esto significa un beneficio social al haber una relación con la producción; como instrumento ideológico de carácter nacionalista y legitimador del sistema político mexicano; como una apertura de oportunidades de ascenso social y por último como elemento de movilización popular.¹⁴ Concepción, que frente a los nuevos proyectos económicos y políticos, cada vez y con paso firme ira quedando en el recuerdo.

Esta política educativa de Luis Echeverría, fue denominada como “reforma educativa,” según Pablo Latapí. “Desde su campaña, el licenciado Echeverría había anunciado una gran reforma educativa, [...] Al protestar como candidato a la presidencia había afirmado: Todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno sólo: el de educación. Entendemos a nuestra revolución como un proceso de constante reforma, por lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa[...]En el discurso de toma de posesión reiteró este propósito: Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia[...]La reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición burocrática, surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y el diálogo[...] La política educativa del sexenio se etiquetó como “reforma educativa” implicando con ello logros importantes como fueron los siguientes: la legitimación de la educación no formal y de los sistemas abiertos, se expidió La Ley Federal

¹⁴ Latapí, Pablo. **Análisis de un sexenio de educación en México**, 1970-76, Nueva Imagen, Méx. 1980. pp. 60-61

de Educación y La Ley Nacional de Educación para Adultos, la creación del colegio de Bachilleres, se inició la descentralización administrativa de la SEP, reforma de planes y programas y libros de texto, la expansión del sistema escolar, mejoramiento del magisterio ampliando cursos de capacitación. Y la reforma de la enseñanza normal el 2 de agosto de 1975 estableciendo tres áreas: científico humanista: matemáticas, español, ciencias naturales, y sociales; formación física, estética y tecnológica; y formación profesional específica. Se procuró vincular el estudio de cada asignatura con el de su didáctica.¹⁵ Otorgando en 8 semestres el título de profesor de Educación Primaria, y además el grado de Bachiller que permite proseguir estudios superiores. También se innovaron licenciaturas por sistemas abiertos, en Educación Preescolar y Primaria.

Sin embargo, la educación normal fue la más tardíamente alcanzada por la reforma, pues los cambios fueron artificiales, no se subsanó la tradicional deficiencia del sistema educativo en lo que respecta a la formación de maestros de enseñanza media. La Normal Superior es insuficiente para resolver los requerimientos, los maestros de enseñanza media han seguido improvisándose sin formación pedagógica ni científica. Y en cuanto la creación de Bachilleres no correspondió a la formación de profesores para atender este nivel.

La formación formal inicial de algunos orientadores educativos ha sido normalista, en otros de formación universitaria que más adelante se abordará. Debido a la gran demanda educativa y por una masificación de la educación de los años setenta en el transcurso de esta década el número de estudiantes, profesores, trabajadores e instalaciones creció a niveles sin precedente. Por lo que se implementaron y diseñaron modelos curriculares innovadores, se

¹⁵ Ibid, p. 35.

diseñaron nuevos modelos de organización (como sistemas departamentales, modulares abiertos, y multicampus, unidades, divisiones), para crear nuevas carreras se crearon los CCH, el sistema de universidad abierta, las ENEP's, y la Universidad Autónoma Metropolitana. También las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) fueron transformadas en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, se impulsó, además, el Plan Escuela Industria dependiente del Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos, con el fin de relacionar a los estudiantes de educación media y superior con el sector productivo, el establecimiento de estrategias de planeación para la gestión académica y la administración, así como las adecuaciones al marco normativo en general y a las acciones específicas en el plano institucional con lo que se diversificó la educación con una racionalidad técnica. Esta fase expansiva llegó a su fin a principios de los ochenta surgiendo con ello la planeación educativa con miras cuantitativas, para dar comienzo a la redistribución de la oferta educativa. Fenómeno que más tarde será un encargo de la orientación educativa.

Continuando con este momento coyuntural de la educación en México, el sistema presionó a las instituciones a renovar sus estructuras, así como sus políticas, prácticas académicas y administrativas.

Así, el estado se había propuesto actuar en dos direcciones: satisfacer la demanda educativa del nivel superior y modernizar su estructura académica tradicional, para ello el gobierno federal propició el acceso casi irrestricto, emitió un aumento sin precedente de fondos que la privilegiaron frente a otros niveles del sistema educativo. Señalado por Gonzalo Varela en su libro: Después del 68 de la política educativa a la crisis universitaria. Esta reforma consistió principalmente en la creación de instancias alternativas, antes de la modificación de

las existentes. Por lo que me pregunto: ¿cómo coexistieron los sistemas de innovación y los tradicionales?, ¿cómo se obstaculizaron?, ¿cuáles predominaron y cuáles quedaron relegadas?

Por otra parte, el crecimiento de estudiantes fue heterogéneo, hubo una mayor proporción femenina al igual que en la actualidad. Convirtiéndose la universidad en un mercado profesional importante. En este sentido, un número considerable de egresados de la universidad halló condiciones propicias para ingresar como académico en las distintas universidades públicas del país. Significando una movilidad social que ahora lamentablemente ha descendido, inclusive intergeneracionalmente se transmite un descenso.

Durante los años setenta se resintieron los efectos de la crisis mundial del capitalismo y del impulso de cambios estructurales en las pautas de acumulación, lo que significó la introducción de formas distintas en las directrices sobre los salarios, el gasto social del Estado, la regulación laboral, el apoyo a la inversión extranjera, los subsidios al capital nacional, las prioridades al desarrollo económico, y sobre todo el papel del endeudamiento externo, se modificó el proceso de industrialización a una nueva internacionalización de la economía mundial y siguiendo la modalidad que algunos autores han llamado fordismo periférico,¹⁶ como una modalidad de internacionalización.

¹⁶ Tenemos, así, una internacionalización que reposa en un régimen denominado taylorismo sanguinario y el otro calificado como fordismo periférico. "El primer tipo de internacionalización se despliega en economías en las que el uso predativo de la mano de obra y los bajos salarios son las características; economías que son meras plataformas de exportación de las economías centrales. Este es el caso de Singapur y Hong Kong y de las zonas libres de establecimiento de las maquiladoras como México. (...) La segunda modalidad de internacionalización reposa en un proceso de trabajo que domina niveles de productividad relativamente altos de una fuerza de trabajo calificada, apoyado por una infraestructura productiva de consideración. Este es el caso de las economías semiindustrializadas de América Latina y Corea." Conde, Raúl. "Modalidades de la internacionalización del capital y crisis internacional" en Economía: Teoría y Práctica número extraordinario (Posiciones Frente a la crisis). México, UAM, sin fecha de edición. Citado por Argott, Lucero

Además en este sexenio se había agotado el modelo de acumulación, iniciándose una crisis estructural, confirmándose en los ochenta. Las políticas fiscales expansionistas se vieron sumamente limitadas como consecuencia de la recurrente utilización de las políticas monetarias restrictivas, contradictorias con una estrategia keynesiana, las cuales agudizaron la sensible baja en la inversión privada e hicieron estériles muchos de los esfuerzos por reactivar y lanzar el sector productivo. Sexenio de reconciliación en el cual hubo tensiones entre el Estado y los empresarios y esta élite comenzó una lucha por la hegemonía hasta ser lo que es ahora, guardando ciertas relaciones e influyendo fuertemente en el campo sociopolítico del país, que iremos abordando en el transcurso de este capítulo.

Por otra parte, ante dicha crisis generalizada, suelo nutricio para el Fondo Monetario Internacional (FMI). En donde tienen como objetivo la reducción del gasto social del Estado hacia bienes y servicios como la educación, ámbito de nuestro interés. Que ante la crisis estructural y el agotamiento del patrón de acumulación iniciada desde los años setenta pero, aplazada, por la política de reconciliación con la clase golpeada por los sucesos del 68, del sexenio de Luis Echeverría, y en el período 82-84 se desploma la economía del país, se da la quiebra del patrón de acumulación vigente, sustitutivo de importaciones, que según Valenzuela Feijoo, al entrar en crisis un patrón hay necesidad de abrir paso al patrón secundario exportador.

Y, necesariamente ajustando y modernizando sus economías y políticas a los requerimientos de dichos poderes mundiales. Trajo consigo la reducción del gasto social, deuda externa del sector público frente a la banca comercial de todos los países del mundo (más la deuda con

y Ramos, y Pérez Arturo en **Crisis, Modernización y Universidad en México. Neoliberalismo y Educación Superior en los Ochenta.** (Tesis), Universidad la Salle 1991. p. 53.

los organismos internacionales y la deuda del sector privado frente a la banca del mundo), inflación, las limitaciones de competitividad en el mercado internacional por parte de sus productos manufactureros, estancamiento de la economía, la pérdida del poder adquisitivo los salarios que se inicio en 1977, el desempleo, deterioro de la vida en sus necesidades básicas, los bajos precios de las materias primas que se exportaban, la caída de los precios del petróleo, el alza de las tasas de interés de la deuda externa, el crecimiento de la delincuencia y la inseguridad, el detrimento de la vida individual y social, las dificultades para reconvertir la planta industrial, y el déficit fiscal, entre otras.

La política Neoliberal como proyecto económico tiene sus orígenes en el pensamiento económico neoclásico del s. XIX con Adam Smith quien argumentaba la libertad del *Homo* *economus* en la decisión individual del auto enriquecerse la división del trabajo y el libre mercado. El norteamericano Milton Friedman, define al neoliberalismo como el nivel de precios que mantiene una relación proporcional fija con la cantidad de dinero. Es decir, el aumento en la oferta monetaria produce la inflación y no crece el producto real (volumen de mercancías). Postura contraria a la de Keynes quien decía que para incentivar la producción debía recurrir al aumento circulante. Lo importante en el neoliberalismo es el control de la inflación a través de mecanismos como el desempleo la reducción del gasto público, riqueza privada, libre competencia, flexibilidad de precios reducción salarial, saneamiento fiscal gravando menos a los que más tienen, desmantelamiento del Estado privatizando empresas, no interviniendo en la economía, no invertir en actividades no rentables como el arte y la educación,¹⁷ entre otras. Con la finalidad de la liberalización de la economía de los estados y

¹⁷ Cadena Vargas, Edel. **Neoliberalismo y sindicalismo en México**. UAEM, México, 1996. pp. 45-47.

el libre comercio, determina que el mercado regule las relaciones sociales, económicas y políticas. Surge, entonces, como la panacea ante la crisis estructural del capitalismo y su proceso de reestructuración global, la sobreproducción, la oferta fue mayor que la demanda esto desencadenó un estancamiento productivo, y una fuerte inflación que deviene del desequilibrio entre la cantidad de dinero en circulación, superior, a la de bienes y servicios; fenómeno que no pudo ser resuelto con las políticas tradicionales del Keynesianismo. Y que en los últimos decenios puso en cuestionamiento al orden bipolar de los dos poderes en el mundo. Llevando a cabo procesos de reestructuración económica que siguieron bajo ciertas determinaciones de carácter global e internacional, como fue el acelerado desarrollo tecnológico e industrial de los países hegemónicos que dictaron la organización financiera, monetaria, administrativa, productiva, política y comercial implementando los procesos de integración regional de los mercados. Dicha "...globalización [de interdependencia en los procesos] económica:(comercial, financiera, productiva tecnológica)... México debe insertarse *precisamente a la manera neoliberal* (con apertura comercial a ultranza, liberalización de la inversión extranjera y retiro del estado de sus funciones económicas como orientador, regulador y promotor del crecimiento económico y el bienestar social)"¹⁸ que comprende la planeación científica y tecnológica, asociando las fuerzas internacionales financieras integrado por países en bloques ya sea industriales o comerciales en competencia por el mercado mundial, eficientizando cada vez más el uso de los recursos materiales, financieros y humanos para operar en redes comerciales y productivas quedando en total desventaja todos los países subdesarrollados, como México en los tratados de libre comercio, sólo coadyuva a la economía de esos países que están en crisis, como es el caso

¹⁸ Calva Téllez, J. Luis. **El modelo neoliberal mexicano**, Fontamara. México, 1993. p.13

de Estados Unidos, frente a la reorganización mundial de la producción y el mercado en los años setenta y ochenta, pues, la comunidad Europea y el Japón tuvieron mayor potencialidad para transformarse y adaptarse a las nuevas condiciones del capitalismo sin perder su carácter de liderazgo económico, al contrario de los Estados Unidos como imperio mayor manifestó su decadencia al vivir la crisis del dólar en un mundo de complejidad monetario y financiero, la baja productividad en comparación con sus competidores el enorme gasto militar, el déficit fiscal, su incapacidad para reconvertir su aparato productivo, la pérdida de la hegemonía, el sostenido crecimiento del PIB que ha descansado en el financiamiento externo y en el déficit fiscal y no en la productividad y corrección de sus principales problemas.¹⁹ Y como respuesta a esta crisis en los ochenta se dio el ascenso del neoconservadurismo al poder en los países centrales, como es el caso de Reagan, y Bush en los Estados Unidos y Thatcher en Gran Bretaña, y gobiernos social-Demócratas de España, Francia y Portugal, anunciando las propuestas neoliberales para enfrentar dicha situación. Nuevamente la estabilidad económica y su posición en el mundo de estos países habrá de imponerse junto con el F.M.I (Fondo Monetario Internacional) a fin de asegurar, con relación a los países pobres, no el desarrollo económico y social de éstos; sino el pago oportuno de la deuda externa a través de esta política económica que organice y racionalice la explotación de los recursos humanos financieros y naturales.

¹⁹ Davis, Mike. "El viaje mágico y misterioso de la reaganomía", en nexos. Revista, No. 88, México, 1985 pp.15-29. Citado por y en Argott, Ramos Lucero... Op. cit.

Ante tal crisis²⁰ estructural de la política económica en México se requiere de un cambio en el patrón de acumulación, esto significa la modificación del modo de producción, acumulación y realización, una renovación en la organización productiva y un cambio tecnológico que incremente la productividad del trabajo, así como cambios políticos, en la relación Estado-sociedad y en las relaciones con el exterior. Al retomar nuevamente lo dicho que en toda crisis estructural o de patrón de acumulación necesariamente da paso a otro, llamado, por Valenzuela Feijoo, patrón secundario exportador, quien identifica los siguientes rasgos conduciendo a una modernización capitalista: la industrialización se orienta por el sector productivo de bienes de capital y bienes intermedios más sofisticados, se impulsa la exportación de manufacturas, se busca elevar la productividad del trabajo, se promueve la apertura externa, se presenta un ascenso de la tasa de plusvalor (en una primera etapa mediante la reducción de los salarios reales), aumenta el grado de monopolio de la economía, hay tendencias a la aparición de formas políticas autoritarias.²¹ Ir en esta dirección determina la integración a la dinámica internacional.

Este proceso se va gestando desde los setenta en América latina y en los ochenta se desploma la economía de México. En el sexenio de López Portillo comienza una relación de exportación y un mantenimiento de la economía quizás por el auge del petróleo y los

²⁰ “Toda crisis implica una agudización de luchas y un reacomodo de fuerzas... “toda crisis supone una concentración de contradicciones”, nacionales y de clase, políticas y económicas ideológicas y represivas. Por lo general concluyen en... la instauración de sistemas políticos más democráticos o más autoritarios, más populares o más oligárquicos, más proletarios o más burgueses; en fenómenos de expropiación, nacionalización o socialización de capitales o de mayor concentración del capital monopólico; en el surgimiento de nuevas formas hegemónicas de gobierno y persuasión de las masas, o en la aplicación de medidas sistemáticas represivas...” González, Casanova, Pablo. “La crisis del Estado y la lucha por la democracia en América Latina”, en *Nueva sociedad*, N.º. 104, Caracas.

²¹ Valenzuela, Feijoo, José C. *El capitalismo Mexicano en los Ochenta*, México, Era, 1986, pp. 30-31 y 166, Citado por Argott, L. Op. cit. p. 6.

prestamos obtenidos, aplazarán la crisis hasta finales del sexenio a pesar de la nacionalización de la banca en esta última etapa creando una tensión entre el Estado y los empresarios. Lo cierto es que su política restriccionista reafirmo más sistemáticamente el proceso de modernización ya iniciada desde la década anterior.

Para dar paso, en el siguiente sexenio, a una administración que guarda relaciones con la élite reprivatizando la banca, aún con las modificaciones legales en la constitución que hiciera el anterior gobierno. Ello trajo, entre otras acciones, beneficios a esta clase social. Quedando en entre dicho, el desarrollo económico y social del país al poner en marcha las dos estrategias fundamentalmente en el plan nacional de desarrollo PND, siendo la reordenación económica y el cambio estructural como respuesta a la crisis.

“La primera, de reordenación económica tiene básicamente tres propósitos: abatir la inflación y la inestabilidad cambiaria; proteger el empleo, la planta productiva y el consumo básico; y recuperar el dinamismo sobre bases diferentes.

La segunda, el cambio estructural que se precisa en seis orientaciones generales: enfatizar los aspectos sociales y distributivos del crecimiento, reorientar y modernizar el aparato productivo; y distributivo; descentralizar las actividades productivas y el bienestar; adecuar las modalidades de financiamiento a las prioridades del desarrollo; preservar, movilizar y proyectar el potencial de desarrollo; fortalecer la rectoría del Estado, impulsar al sector social y alentar al sector privado.”²²

Y la instrumentación de estas estrategias en la política económica y en la política social, dejándose ver las políticas económicas de intereses privados que llevarían el gasto social en

²² **Plan nacional de desarrollo**, 1983-1988, p. 28.

detrimento: “la reordenación económica plantea la austeridad en el gasto público, racionalizando su monto y ajustándolo a la capacidad de absorción de la economía y a la fortaleza del ahorro interno; se reordena para preservar los servicios sociales, reorientar la inversión, atender el pago de la deuda...”²³ Con la línea de la segunda estrategia, en lo que respecta a la política social, “...se trata de reorientar y reordenar para establecer equilibrios fundamentales que han sido afectados por el rápido proceso de industrialización y urbanización...que no han podido actualizarse por retrasos no superados, por la desigualdad social, la ineficiencia del aparato productivo, la falta de ahorro interno y la brecha de nuestras transacciones en el exterior...”²⁴ para hacer más eficiente y justo el desarrollo social. Asimismo reorientar y modernizar el aparato productivo y distributivo, fortaleciendo la integración interna del aparato productivo y vincularlo eficientemente con el exterior, lineamientos y objetivos en el Programa de Desarrollo social y Comercio Exterior, Adaptando y desarrollando tecnologías y ampliar la capacitación para impulsar la producción y la productividad, puesto que tienen incidencia en todos los sectores de la economía, coadyuvando al desarrollo económico cultural y social, a través del Programa de Desarrollo Tecnológico y Científico que será el rector de los presupuestos y de la investigación, entre otras. Este sector relacionado con la capacitación de la mano de obra calificada necesaria para estos cambios coyunturales, para lograr mayores niveles de eficiencia, productividad, competitividad del aparato productivo, y garantizar para su desempeño futuro, la disponibilidad oportuna y suficiente de recursos humanos calificados, con una educación muy mínima a pesar de sus propósitos expuestos, veamos:

²³ Ibid, p. 117.

²⁴ Ibid, p. 127.

En lo que respecta a la educación, se plantea como propósito “promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y a los bienes culturales deportivos y de recreación; y mejorar la prestación de los servicios relacionados con éstos. El cumplimiento de estos propósitos implica...acciones programáticas...orientadas a impulsar la formación, superación y actualización del magisterio; revisión de planes de estudio, coordinación interinstitucional, integración de la educación básica, promoción de la educación para adultos sustancial del analfabetismo, descentralización y fuentes alternativas de financiamiento; relacionar adecuadamente el sistema educativo al sistema productivo. Y a este rubro se le atribuye una desarticulación con la educación tecnológica pese a los esfuerzos del instituto Politécnico Nacional, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Centros de Capacitación para el Trabajo. Por ello el Programa Nacional de Desarrollo (PND) propone “...formar cuadros medios para la industria y proporcionar los elementos técnicos y organizativos para...que eleven el empleo, el ingreso y el bienestar de los estratos menos privilegiados de nuestro país”²⁵. Cabe subrayar en que consiste el bienestar social, meramente en la razón instrumental, utilitarista, pragmática y funcional; bajo una política Neoliberal se delinean estos elementos modernizantes. Por otra parte el sistema de educación superior “ha respondido a una demanda creciente; en 1950 atendía a 30 mil estudiantes, en 1970 a 250 mil y en la actualidad la cifra se aproxima al millón de educandos. Tal crecimiento ha dado origen a la universidad de masas. Este fenómeno es irreversible pero no debe hacer creer en la

²⁵ Ibid, p. 227.

imposibilidad de racionalizarlo.”²⁶ Claramente propone, racionalizar la matrícula, otro elemento modernizante de la educación media superior y superior en las cuales se establecerán criterios de asignación de recursos financieros que tomen en cuenta la población, la eficiencia y la calidad, la evaluación de estos niveles, y en busca de fuentes alternas de financiamiento mediante la descentralización. Este último, la descentralización de la educación básica y normal constituye desde esta óptica una línea para mejorar la eficacia y la calidad (conceptos que se trabajaran en el desarrollo del presente capítulo).

Observemos que en este sexenio se propusieron, en el PND, elementos modernizantes de corte neoliberal, como fue alentar al sector privado introducir la posibilidad de racionalizar la matrícula, la capacitación de la mano de obra para la producción, entre otros, que durante el sexenio se llevo a cabo, ignorando y nulificando las acciones de bienestar social. Esto fue a través de la reconciliación con la reprivatización de la banca, la fundación de la Ficorca protegiendo a las empresas endeudadas en dólares, eliminaron el riesgo cambiario, esta acción expresa una de las funciones del Estado, la económica, en donde se da el capitalismo asistido²⁷ por el Estado para asegurar por vías indirectas, como el subsidio al capitalismo, la acumulación privada con el erario público, de esta forma se acrecentó el cargo estatal al estatizar las deudas privadas, uno de los problemas fiscales del Estado; También otra forma de beneficiar a este sector fue la venta de paraestatales a empresarios con capacidad

²⁶ Ibid, p. 223.

²⁷ “Asediado por los grupos de interés, el Estado resulta casi horadado por los anillos burocráticos, que llegan virtualmente a colonizarlo hacerle perder su condición de representante colectivo, para transformarlo en dador de leyes para el beneficio privado...La deuda externa es estatizada y se transforma en una obligación social, mientras que simultáneamente las grandes empresas hacían del contrato de obra pública su principal negocio. Este proceso se agravó en Argentina durante el...régimen militar impuesto a partir de 1976 y quedó como una herencia pesada para la transición democrática iniciada en 1983 con el gobierno de Alfonsín”, Portantiero, Juan Carlos. “La Múltiple transformación del Estado latinoamericano”, en **Nueva Sociedad**, No. 104... pp. 90-91.

económica y técnica para hacerse cargo de empresas como Renault de México y Vehículos Automotores Mexicanos vendidas a inversionistas franceses. Así, con la imagen de la empresa pública considerada ineficiente y deteriorada, se da el saneamiento y posteriormente al remate. Y en 1988 el sector paraestatal concluye con la desincorporación de 765 empresas, ya sea a través de su venta, su fusión, o desaparición²⁸ empresas supuestamente ineficientes que sanearon con el erario público y eran empresas consideradas como prioritarias como el caso de Acciones Bursátiles Somex, se vendió cuando participaba con 10.9% del total de las operaciones llevadas a cabo en la Bolsa Mexicana de Valores.²⁹ Así, con esta acción se va cerrando una etapa del Estado en donde participaba de la economía directamente contribuyendo "...de manera importante en el dinamismo de la producción, el empleo, y la formación bruta de capital, es decir, que ha sido un eficaz instrumento de desarrollo".³⁰ México ingresa al Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio Exterior, el GATT en 1986. En su sexto informe de gobierno, el presidente anunció que el 96% de las importaciones se encontraba libre de requisito de permiso previo y que los aranceles correspondientes fluctuaban entre 0% y 20%. También informó que las exportaciones de manufacturas habían crecido un 18% anual desde 1983 y representaba para 1988 un 50% de las exportaciones totales. Indudablemente la apertura comercial favoreció a las grandes empresas nacionales y transnacionales conformando la élite de poder quienes toman las decisiones más importantes del país. Esto demuestra la responsabilidad

²⁸ De La Vega, Constanzo, C. "Modernización Capitalista y política empresarial", en Gutiérrez, García, Esthela. (coordinadora), **Testimonios de la crisis, Los saldos del sexenio 1982-1988**, S. XXI, México, 1990, p. 255.

²⁹ Unomásuno, 4 de junio de 1987.

³⁰ Casar, Ma. A. "La reestructuración de la participación del Estado en la industria mexicana", El cotidiano, UAM, en Gutiérrez... Op. cit., p.253.

política de nuestros gobiernos la cual no está totalmente subordinada a los requerimientos internacionales.

Concluyendo con el periodo sexenal de Miguel de la Madrid se puede decir que estas acciones modernizadoras acordes a la política neoliberal como la austeridad, reducción del gasto social, de los subsidios, descentralización administrativa de bienes y servicios, libre mercado, fin del proteccionismo arancelario a la mediana y pequeña industria, privatización y desmantelamiento de paraestatales de tal forma que estas dos últimas acciones del gobierno influyeron en el abatimiento de la fuerza de trabajo, y el fomento de la integración de la mujer a las actividades económicas para mitigar un poco el detrimento de los salarios. Sintetizando todos estos factores en una crisis del Estado del bienestar, deterioro de los principios estatistas, condiciones para operar la política neoliberal e incorporarse a las relaciones de mercado global que más tarde se concreta con el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC). Que versa esencialmente sobre intercambios comerciales e inversiones de capital, excluyendo negociaciones sobre migración, leyes de protección ambiental, aplazando hasta el momento la inclusión del petróleo. Por lo que el principal incentivo que el tratado puede ofrecer a los inversionistas extranjeros es un acceso libre al mercado del Norte del continente y la mano de obra internacionalmente barata. Los países subdesarrollados, como México, se han incorporado periféricamente a las economías hegemónicas, en el proceso de globalización desigual pues “la globalización no encierra de

igual forma a todos los países y regiones. Son las economías de los países más desarrollados los que transnacionalizan los mercados financieros y los avances tecnológicos.”³¹

Interviniendo organismos internacionales que exigen ajustes en el estado, y en la sociedad, continuando con una propuesta modernizadora consumándose en el salinato, y que se traduce en las propuestas del PND 1989-1994 que tiene como propósito, el logro de 4 objetivos fundamentales. “Defender la soberanía y los intereses de México en el mundo, ampliar nuestra vida democrática, recuperar el crecimiento económico con estabilidad de precios y elevar productivamente el nivel de vida de los mexicanos...hacia metas concretas de modernización de nuestra vida política, económica y social, y en la acción de México en el exterior [...] esto es aplicando una estrategia para alcanzarlos. Esta estrategia es la modernización nacional”³² y para ello condiciona la modernización del Estado diciendo: “La modernización del Estado, finalmente no ignora sus responsabilidades sociales, sino que cambia para cumplirlas fielmente. Renueva sus instituciones políticas y su quehacer económico no para dictarle a nadie cual es el mejor plan de vida, sino para abrir mayores oportunidades para las decisiones libres de los ciudadanos y de los grupos. El Estado se moderniza al contacto y cercanía con la población, sin paternalismo, pero con apego a sus compromisos tutelares, para hacer de cada quien, especialmente los más desprotegidos, hombres y mujeres autónomos y dignos del respeto de la sociedad.”³³ Podemos entender que se agudiza la crisis del estado del bienestar situación crítica en América Latina, por todo el contexto global en el que se está inmerso, y por ende el Fondo Monetario Internacional

³¹ Quintero, Soto. “La importancia de la política tecnológica en el desarrollo de la agroindustria en México”, en *Horizontes Aragón*, Nº 7, p.15.

³² *Plan nacional de desarrollo*, 1989-1994, p. XV-16.

³³ *Ibid*, p.16.

(FMI), y el Banco Mundial (BM) dan recomendaciones a la política económica reorganizando la producción, la redistribución, la vida y el desarrollo social de los mexicanos. Quedando en total desventaja como país, como sociedad y a nivel personal. Como algunas implicaciones de la reestructuración mexicana que involucra: “una concentración del capital y del poder de decisión económico en 12 grupos financieros dominantes[...] que integran el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios, estrechamente asociados con el capital financiero internacional, una reestructuración de las relaciones entre capital y trabajo a nivel de la producción, y flexibilizando las normas de trabajo, desmantelando los contratos y debilitando al máximo los sindicatos; una supresión progresiva de los subsidios a los artículos de consumo popular y un alza de las tarifas de los servicios públicos; una caída salarial sostenida desde 1976:... con una disminución del 58 por ciento en el valor del salario mínimo entre esos mismos años, una apertura estrecha casi total a la inversión de capitales y a las importaciones con tarifas aduaneras en torno del 10 % como promedio); un estímulo estatal sostenido a las exportaciones industriales, que crecieron de 3 a 4 millones de dólares al comienzo de los años 80 a 16 mil millones de dólares en 1989; una privatización acelerada de las empresas de propiedad estatal (teléfonos, minería, siderurgia, aviación, petroquímica secundaria, metalurgia, material ferroviario, etc.) en la cual sólo la propiedad del petróleo por Petróleos Mexicanos, parece haber quedado fuera de la marea privatizadora... Entre los éxitos reivindicados hasta ahora por los promotores del proyecto está el control de la inflación en 1989 y 1990 en torno de un 25% anual[...] Dentro del crecimiento de las exportaciones industriales debe incluirse el rápido crecimiento de la industria maquiladora (que trabaja para la exportación con un 98% de insumos importados exentos de impuestos y donde el principal aporte mexicano es la

mano de obra barata), parte del aparato productivo del país vecino, Estados Unidos, para el cual sus mayores ventajas...el bajísimo costo de la fuerza de trabajo...inexistencia de los controles sobre contaminación ambiental y legislación del trabajo.”³⁴

Las políticas de ajuste (recomendaciones del FMI), política neoliberal asumidas pasivamente que muestran una ausencia de responsabilidad ética, por los gobiernos de la década de los ochenta y además estableciendo relaciones de consolidación con la élite empresarial concretizándose (propuesta del sector privado publicado en 1988 y en la que intervinieron la COPARMEX y la CONCANACO proponiendo centralmente la modernización integral de México) con el gobierno de Carlos Salinas al reformar al Estado como respuesta a la clase empresarial con su propuesta de la Modernización, coloca en procesos de financiarización y desindustrialización a la economía, ante la priorización del interés particular del capital no productivo por encima de los intereses de la mayoría de la población, sin importar el estancamiento industrial ni el económico ya que los mecanismos de circuitos financieros nacionalizan la deuda privada externa, al mismo tiempo que la indemnización bancaria y el amparo FICORCA³⁵ les restablecen la posición de liquidación, la cual financia su reestructuración económica con relación a un nuevo patrón exportador, y coloca en un lugar privilegiado del control financiero del excedente: el circuito de la fuga de capital les da la posibilidad de control como

³⁴ Gilly, Adolfo. “México, la reestructuración en marcha,” en **Nueva Sociedad**. Revista, No. 113, Caracas, 1991, pp. 10-11.

³⁵ Puga, C. y Constanzo, de la Vega. “Modernización capitalista y política empresarial” en Gutiérrez... Op. cit., p.252. El objetivo fundamental de este fideicomiso fue el de establecer medidas que permitieran diferir el pago de la deuda de las empresas liberando a estas de la incertidumbre cambiaria y mantuvo a los consorcios industriales al margen de la insolvencia. Gracias a su implantación en 1983 se vieron protegidas de las devaluaciones del peso. El fideicomiso absorbió las cantidades en moneda nacional y se comprometió a pagar en moneda extranjera, asumiendo la diferencia entre el precio del dólar y al momento de ser pagado, tramitando y negociando, se instrumentó así un extraordinario subsidio.

acreedores externos cobrando parte de los servicios de la deuda externa, protegiendo de esta manera sus capitales a través de los intereses de la deuda externa y los compromisos contraídos con la banca internacional, un negocio redondo. Esta modernización neoliberal se caracteriza por la tecnificación, y deshumanización política, pues, las implicaciones sociales son muchas para la mayoría, ya que mientras unos viven en el exceso, otros ni siquiera tienen las mínimas condiciones para vivir, claro está, que el bienestar social es prescindible para las leyes del mercado.

Por otro lado, en cuanto política educativa en los ochenta fue caracterizada por la descentralización de las unidades encargadas de la docencia universitaria, la educación superior dejó de crecer, retrocediendo relativamente la atención a la demanda, hubo una redistribución geográfica de la oferta de oportunidades escolares, la orientación vocacional reducida al control de la matrícula, el balance entre instituciones públicas y privadas, así como la proporción entre las modalidades universitaria y tecnológica, disminuyendo su dinamismo, que se caracterizó en la década anterior, debido a la crisis más grande de la economía mexicana.

Y como ya ha visto una crisis estructural del capitalismo, momento en que aparecía el neoliberalismo concebida como “la dictadura de la clase rentista mundial (capital financiero)...y Peters comparte la convicción con otros grandes científicos, desde los socialistas tempranos hasta Marx y Chomsky, que una economía de mercado inevitablemente lleva a la explotación del ser humano, a la polarización de la riqueza social y a la enajenación del sujeto. Y que esto no es economía, o sea la satisfacción de las necesidades humanas a través de la transformación de la naturaleza, sino [...] es una

maquinaria para obtener ganancias a través de las mayorías”.³⁶ Neoliberalismo una política económica que reduce la participación social del estado.

Consecuentemente, la política neoliberal redefine la función del Estado, al respecto podemos citar a Rafael Montesinos que: “partiendo de una definición del Estado elemental, en el que éste representa los intereses globales de la sociedad; lo que se hace evidente, y no se prueba lo contrario con la política asistencialista de solidaridad, es que el nuevo modelo de desarrollo responde totalmente a las demandas de las élites empresariales expresadas a partir de sus organizaciones de clase.”³⁷ Y redefine las relaciones laborales con el fin de adaptarlas a los requerimientos del mercado de tal forma que la educación es delineada a estos fines, a las demandas de los empleadores y no a las demandas de la sociedad civil. Además, hace saber que la modernización como estrategia neoliberal es la única salida de la crisis, a través de los medios de comunicación social conquistando espacios hegemónicos. Por poner un ejemplo de esta ideología el Lic. Mario Ramón Beteta, Gobernador del Estado de México, proclama en un párrafo, en su informe sobre los resultados de la renegociación de la deuda externa, lo siguiente:

“...somos dueños, y así lo siente la inmensa mayoría de nuestros compatriotas, de sostener una confianza serena y objetiva, racional, seria, inteligente; podemos y debemos renegar del escepticismo y afirmar la eficacia de nuestra acción que proviene de la voluntad de millones de mujeres y hombres. La única actitud digna del pueblo. Salinas de Gortari ha señalado con

³⁶ Dietrich, H. Dussel, Et al; **Fin del capitalismo global el nuevo proyecto histórico**. Ciencias Sociales, la Habana Cuba, 1999, p. VI.

³⁷ Montesinos, Rafael. “Empresarios en el nuevo orden estatal” en **El cotidiano**, No. 50, México, sep-oct, 1992, p. 108, citado por Larrauri, T. Ramón. “El acuerdo, político entre los empresarios,” en **Revista de Pedagogía, Estética y Cultura**, No. 8, Lucerna Diogenis, Méx, 1999, p.21.

sus actos, lo que significa la modernización del país. Ha demostrado que la modernización es posible. Debemos estar con él en este empeño, que conduce, no sin obstáculos, pero sí con certeza, con firme certeza al nuevo México, que todos, todos nosotros, tenemos ya a la vista”.³⁸ Con este discurso y con palabras que llenan de esperanza a la desesperación de millones de mexicanos, traslada la imaginación a la cima, pero que lamentablemente no ha de sostenerse.

En estos dos sexenios neoliberales de gobernantes irresponsables socialmente y tecnócratas haciendo uso de la tecnología para la eficiencia y eficacia durante su administración y en su afán de reformar al estado en crisis hecho que para comprender nos remitiremos a los fundamentos del Estado del bienestar que se define en una serie de relaciones entre los siguientes procesos sociales: “A) un patrón de reproducción del capital de corte fordista que permita potenciar no sólo la producción en masas, sino también el establecimiento de una norma de consumo masivo; B) una nueva relación entre el Estado y la sociedad en la cual la clase obrera es incorporada al proceso de toma de decisiones políticas, menos dependientes del sistema parlamentario de los partidos políticos y más cercana a ciertas formas corporativas de tipo industrial, y C) una forma de política económica que permita conciliar el ciclo global de la reproducción del capital a través de la administración de la demanda efectiva, el crédito y el pleno empleo.”³⁹ El último punto se asocia fundamentalmente con políticas keynesianas. 20 años después que se consolidó el Estado

³⁸ Gobierno del estado de México. **Sesión pública de la Comisión del Pacto para la Estabilidad y el Crecimiento Económico para informar sobre los resultados de la Renegociación de la Deuda Externa**, Toluca, Méx, 1989, p.13.

³⁹ Gutiérrez, Garza, Esthela... Op. cit., p. 140.

del bienestar en los países del capitalismo avanzado, en México fue larga su gestación y que se dio de dos maneras:

“Por un lado, centralizando e integrando las nuevas estructuras organizativas de las clases populares dentro del Estado y confiriendo a la clase obrera...por otro, modificando definitivamente la concepción política e ideológica de las tareas del Estado mexicano en el proceso de industrialización. El impulso a las movilizaciones obreras y campesinas permitió utilizar la política de masas como el crisol de un nuevo pacto social corporativo, sumamente distintivo y eficaz para la estabilización del sistema político mexicano. Al mismo tiempo la creciente intervención estatal en la economía estableció como una de sus importantes prioridades el manejo de los déficit presupuestales como palanca del desarrollo económico posterior.”⁴⁰

La permanencia del pacto corporativo, el patrón de reproducción de inspiración fordista y el papel creciente del Estado mexicano consolidaron el Estado del bienestar, aunque con ciertas características restringidas e indudablemente, todo el éxito del desarrollo económico de la década de los sesenta se sustentó en la dinámica de la inversión privada, representada por el capital nacional y extranjero, y sólo este fenómeno, en conjunción con la elevación de la productividad y su efecto sobre los salarios reales. Justamente, el Estado del bienestar se pudo desarrollar a través de una inversión y un gasto social financiados con el endeudamiento interno, en lo general, y externo dentro de márgenes manejables y complementarios. Sin embargo, en la década siguiente la política estatal se fundamenta en el keynesianismo lo cual lo lleva a ocupar un papel más central de la sociedad y la economía,

⁴⁰ Ibid, p. 141.

aunque también va a desarrollar contradicciones estructurales que a la larga conducen al Estado del bienestar social en crisis.

Dentro de las contradicciones de la etapa del “milagro mexicano”, en donde se consolidó el Estado del bienestar, fue la desigualdad social, la masificación del consumo descansaba en las clases medias y en aquellos estratos más vinculados con el sector más dinámico de la economía, mientras que se consolidaba otra esfera industrial más tradicional y sostenida sobre relaciones salariales basada en la sobre explotación del trabajo. Y para finales de los sesenta se comienza a expresar un declinamiento del ritmo de acumulación del capital privado, que hizo inoperante el modelo de equilibrio entre acumulación y políticas económicas. Así keynesismo y Estado pasan a ser el centro de gravedad de la economía mexicana de la década de los setenta. Asimismo, en este período se expresaban situaciones adversas internacionalmente, en el sur de América latina se vive la militarización y los experimentos neoliberales. También se desarrolla la crisis internacional y la popularización en los medios académicos de la doctrina monetarista. Y las internas como la petrolización de la economía y el manejo de la política financiera.

La política del bienestar en esta década de los setenta permitió, además, la aparición de algunas instituciones de salud y vivienda como fue el Infonavit, el Fovissste (fundadas en 1972), el Fonacot, así como las ampliaciones presupuestales de la Conasupo, los programas federales como Coplamar y el Sistema Alimentario Mexicano (SAM). En fin negociaciones corporativas, compromiso-negociación entre Estado y dirigencia sindical o bien movimiento obrero oficial, y para finales de los setenta hay un estancamiento en el gasto público. Las políticas keynesianas utilizaron el gasto público como un instrumento para sostener el ritmo del crecimiento fundado en el patrón de reproducción capitalista de inspiración fordista, y

configuraron paralelamente una política de bienestar social que fue la base de la estabilización del conflicto social, a través del compromiso y del ofrecimiento de beneficios a la diligencia sindical.

El proceso del deterioro del Estado del bienestar en México se da por muchos factores internacionales y nacionales como es la crisis del sistema capitalista mundial, las contradicciones del modelo interno de acumulación, la crisis del capitalismo mexicano por la desproporción entre medios de producción y los medios de consumo que redundó en la dependencia tecnológica con los Estados Unidos. También en las relaciones contradictorias del ciclo de reproducción en el terreno de la distribución y del consumo, la política de combate a la inflación, la autonomización del problema de la deuda en 1982, el pago del servicio de la deuda, el abandono de los principios keynesianos por parte de los sectores socialdemócratas de la clase gobernante, la reestructuración neoliberal de algunas instituciones del bienestar sin ninguna resistencia importante del movimiento obrero oficial.

Por otra parte, Juan Carlos Portantiero, nos dice que la crisis en relación ante Estado y sociedad es un hecho insoslayable, pero difiere de diagnósticos y consecuentemente de soluciones. El diagnóstico neoliberal extensivo en nuestro continente abanderado: "El supuesto básico es que la sobrecarga de demandas sobre el Estado hace imposible la gobernabilidad del sistema. La solución por lo tanto no puede ser otra que reducir esa presión...En verdad la respuesta queda implícita: lo que resulta ya inmanejable, dada la crisis fiscal del Estado de bienestar el jaque es, en nuestros países, al Estado populista..."⁴¹ Asimismo el neoliberalismo diagnostica la sobrecarga de pretensiones igualitarias y el exceso de participación

⁴¹ Portantiero, Juan Carlos. "La múltiple transformación del Estado latinoamericano" en **Nueva Sociedad**, Nº 104... pp. 88-89.

democrática a mediados de los setenta en occidente, recomendando mercantilizar las prestaciones sociales y despolitizar a la sociedad. Ese camino se intentó en algunas sociedades del capitalismo central, siendo el “thatcherismo y el reaganismo”, manteniendo vigente las normas del liberalismo y en América latina se dio por dictaduras militares, privatización y autoritarismo.⁴²

El autor responde a ese argumento que no hay nada que dismantelar, precisamente el capitalismo ha terminado con el populismo latinoamericano y casi todas las sociedades latinoamericanas han retrocedido 20 años de bienestar social pues ha crecido la pobreza y las desigualdades sociales se han acentuado cada día más. Hay una deuda con la sociedad y poco se habla de ello. Parte de la deuda con la sociedad mexicana, es precisamente con el sector educativo, sector de nuestro interés que analizaremos en el siguiente apartado de este capítulo, uno de los programas modernizantes: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica, entre otros.

En resumen podemos estar de acuerdo con el Maestro Bonifacio Vuelvas. S. quien nos dice que la modernidad ha traído consigo la modernización, ésta a su vez ha hecho sentir la necesidad de la globalización y una forma muy peculiar, denominado discurso neoliberal. Estos dos fenómenos son externos al sujeto pero forman parte de la modernidad.⁴³ Y al integrarse el hombre a los procesos de modernización se hace importante advertir los riesgos y los costos que habremos de asumir, si tomamos una actitud pasiva ante la competitividad, la especialización, la deshumanización, la enajenación, la soledad, el

⁴² Ibid, p. 89, H. Dieterich menciona en **El nuevo proyecto histórico** que la hegemonía se da a través del poder militar, poder económico, poder cultural y poder político, Véase, Dieterich, H. (et al)... Op. cit.

⁴³ Vuelvas, Salazar, Bonifacio. “La relación del académico con la UNAM en el contexto del mundo moderno y la política neoliberal”, en **Horizonte Aragón**, No. 4, ENEP Aragón, México, 2001, p.30.

sometimiento al control con la idea vendida de la calidad, la excelencia y el éxito. Resultados de una racionalidad económica y administrativa, que traiciona los ideales de la modernidad fenómeno que los jóvenes neoconservadores retomaran para afirmar que dicho proyecto está acabado, diría Habermas.

Finalmente, como formadores tenemos una tarea pendiente que responda a estas propuestas modernizantes. Adolfo Gilly agudamente y directo nos conduce a tomar una decisión: “Estamos una vez más ante las tres respuestas posibles: asumir y sufrir la modernización desde arriba en aras del progreso, sumándonos de uno u otro modo a su proyecto; criticarla en defensa del pasado que se disuelve y de lo sagrado que es profanado; o resistirla en nombre de otra modernidad alternativa y solidaria, imaginada y posible”.⁴⁴

Asumir y sufrir la propuesta modernizante, es asumir las desventajas que como país subdesarrollado e inmerso en una economía periférica exigen de nosotros mano de obra calificada o no calificada, barata, recursos naturales y un espacio que bajo un contexto de precarios ingresos, desempleo, marginación, pobreza y rezago educativo nos depara la resignación o resistencia como alternativa a los fines de la modernización educativa. El hombre en estas condiciones muy difícilmente, por no decir imposible, atenderá a sus necesidades superiores propias de la humanidad. Sus derechos serán fantasmas que lo persigan en momentos de lucidez mental y conciencia social, como lo es el derecho a la educación pública y de calidad no como estrategia política; uno de los fines de la modernización conservadora, sino como una realidad. En el siguiente punto analizaremos si

⁴⁴ Gilly, Adolfo. **Nuestra caída...** Op. Cit., p.123.

la calidad es una palabra estelar desde el discurso político, o si se resuelve como un problema estructural.

1.2 LAS ESTRATEGIAS Y EL FIN DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA, UNA PALABRA ESTELAR.

La modernización es la creación de una sociedad racional, dominada por las leyes del mercado, la explotación y el sometimiento. De esta manera se rechazan todas las formas de dualismo, como son: el cuerpo y el alma, el mundo humano y el mundo trascendente.⁴⁵

Como señala Didriksson, tal vez nos encontramos ante “ una política sexenal (con de la Madrid y Salinas de Gortari) que utiliza un concepto, la modernización, sin que nadie sepa a ciencia cierta a qué se refiere, qué pretende, ni qué significa, eso para quienes lo proclaman”.⁴⁶

A pesar de, el gobierno de Miguel de la Madrid H. se propone alcanzar cuatro objetivos: conservar y fortalecer las instituciones democráticas, vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento, e iniciar los cambios cualitativos que requiere el país en sus estructuras económicas, políticas y sociales.

La estrategia general para cumplir con estos objetivos plantea la acción simultánea en dos sentidos complementarios: la reordenación económica y el inicio de cambios de estructura que eliminen desequilibrios fundamentales. En esta estrategia, la educación cumple una función de primer orden: el futuro del país, así como los esfuerzos por afianzar la soberanía, la libertad, la democracia y la justicia, deben enmarcarse en una política educativa revolucionaria. La Revolución Educativa deberá erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y deficiencias que se han generado a través de nuestra evolución histórica. Sólo así se podrá

⁴⁵ Vuelvas, Salazar. “La relación...”, p. 27.

⁴⁶ Didriksson, Axel. **Política educativa y movimiento universitario 1983-1988**, UAZ, Ediciones de cultura popular, México, 1989, p. 291.

elevar y preservar un alto nivel de calidad en la enseñanza...La Revolución Educativa persigue los siguientes objetivos específicos: Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral 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; Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y descentralizar la educación superior, la investigación y la cultura. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.⁴⁷

Hizo un diagnóstico⁴⁸ y dio lineamientos de estrategia como la formación magisterial congruencia entre el sistema educativo y el sistema productivo alfabetización elevar a 10 años de educación básica, atacar la calidad a través de la descentralización la relevancia del deporte y recreación como parte de la educación integral. Que continuarían en el siguiente sexenio, con respecto a la educación básica y superior. En el nivel superior las estrategias

⁴⁷ Gobierno de la Republica, **Plan nacional de desarrollo, Perspectivas de la educación en el actual sexenio (1982-1988)**, en Orozco, Fuentes, Bertha, Alfonso Lizárraga Bernal [et al.], (comp.) **Sociología de la educación II**, ENEP- Aragón, UNAM. México, 1992, pp. 249-259.

⁴⁸ PND, 1983-1988, pp. 222-225, Donde señala que la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema. También dice que la educación básica opera en forma desarticulada en cuanto a su finalidad, organización, contenidos y métodos. Además, los contenidos de los programas educativos no responden suficientemente a las exigencias de la sociedad. Así como, la educación normal presenta problemas de congruencia y dispersión a pesar de los adelantos de la tecnología educativa, los programas de actualización del magisterio son insuficientes. Con respecto a la educación tecnológica existe una desarticulación entre éste y la estructura productiva. Por otra parte, la educación superior como universidad de masas no debe hacer creer en la imposibilidad de racionalizarlo. La distribución de la matrícula nos permite atender adecuadamente los principales problemas nacionales, y en cuanto al presupuesto federal estatal y particular es desigual, lo que hace urgente buscar alternativas de financiamiento y una adecuada distribución y, finalmente dice que en la educación superior no se han establecido mecanismos adecuados para la gestión y asignación de recursos federales y estatales, así como una retribución de quienes han recibido esta educación.

modernizantes se expresaran en los siguientes documentos: El Programa nacional de educación, cultura, recreación y deporte. (PRONE-CRYD) 1984-1988⁴⁹ el Programa Nacional para la Educación Superior (PRONAES)⁵⁰ que sólo tuvo una vigencia de 1984 a inicios de 1986, y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). Otros documentos en el sexenio de Salinas de Gortari serían el Plan nacional de desarrollo y el Programa para la Modernización Educativa. El plan nacional alude a las ventajas que ofrece la modernización del país en todos sus sectores, entre ellos el de la educación de calidad que se hace necesario ante la apertura comercial, lo que sugiere una educación tecnológica y competitiva vinculada al mercado.

Y en lo que se refiere al Programa para la modernización manifiesta la necesidad de la planeación y de la evaluación sistemática que va desde la institución hasta el docente y alumno aspirante.

Por otro lado, la política de la modernización educativa salinista continua con la finalidad de la calidad a partir de reestructurar la relación entre el Estado y la sociedad formulando las estrategias: de un federalismo educativo, una participación social, reformulación de los contenidos y materiales educativos, revaloración de la función magisterial a través de la formación comprendida en el curriculum formal de la normal, y la actualización para el

⁴⁹ Este programa quedó sin apoyo político y práctico desde 1985, a partir de los cambios ocurridos con la muerte del Secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles Dridriksson, Axel. "Prospectiva de la educación en México," en **Perfiles educativos**, N° 35, UNAM, México, 1987, p.14.

⁵⁰ Para la XXI Reunión de ANUIES (1985) se impuso de nuevo, un programa que fue presentado como el Programa Nacional para la Educación Superior, con resultados verdaderamente escasos y contradictorios, *Ibid*, p. 15.

profesor en servicio mediante el programa de carrera magisterial.⁵¹

Calidad entendida en este contexto, político, como producto de la eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje no contemplando los procesos formativos, la medición de lo aprendido, una postura tecnocrática de lo educativo. La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE y el programa de carrera magisterial operan como órganos de evaluación de los contenidos programáticos. Ambos sexenios mencionan adecuar la educación al sistema productivo, la cobertura de la educación básica como la igualdad de oportunidades, la formación y la actualización del magisterio, la descentralización, la diversificación y la racionalización de la educación superior entre otras, elevarán la calidad desde el punto de vista económico, dicha política parte de un criterio que concibe a la educación como un proceso al servicio de la productividad, donde la oferta y la demanda de la educación están en función de las exigencias del aparato productivo, presuponiendo una estrecha relación entre educación y crecimiento económico. De acuerdo con esta tendencia, la articulación entre el sistema educativo y la realidad social se establece a partir de dos ejes. por una parte, en función de las necesidades del mercado laboral; y por otra, de acuerdo con la tarea formativa del ciudadano en el marco de la democracia liberal. La política se expresa en términos de una "igualdad de oportunidades educativas".⁵² Además

⁵¹ SEP. **Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica**, México, 1992, pp. 1-21. Visión declarada ya durante su campaña para la sucesión presidencial en Sonora al relacionar el proceso de modernización nacional con el sistema educativo en donde el reto no es la cantidad sino la calidad reflexionando sobre la inscripción, evaluación, capacidad de los alumnos y reorientar la matrícula. Salinas de Gortari Carlos "educación Superior" en *Dos Discursos sobre Educación Superior*, Universidad Futura N° 1 UAM- Azcapotzalco, Méx., 1989 pp. 60-62.

⁵² Muñoz, Izquierdo, **Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina**, Centro de Estudios Educativos, México, 1988, pp. 127-128. Igualdad de oportunidades que tiene que ver con la justicia social de un proyecto de desarrollo nacional que asegure las necesidades efectivas de las mayorías y no las "salidas terminales del nivel medio superior. Idem "Análisis e interpretación de las políticas educativas: El caso de México (1930-1980)" en Orozco, Fuentes B y Alonso... Op. cit., pp. 143-144.

la interpretación del fenómeno del rezago escolar puede ser abordada a partir de los grandes paradigmas que han venido concentrándose históricamente en la teoría socioeducativa: el liberal y el economista que atribuye el cambio social desde una perspectiva funcionalista a la tendencia hacia el equilibrio interno de las fuerzas imperantes en el interior de la estructura de la sociedad, concepción a partir de la cual se da lectura de la realidad, la que determina que se interprete el fenómeno en forma aislada, que se inserte en un encadenamiento de causa-efecto.⁵³ Esto me hace pensar que la supuesta igualdad de oportunidad, confirmaría la antítesis que deja entrever la desigualdad social.⁵⁴ Por ello el criterio que fundamenta la estrategia para facilitar el acceso y permanencia de la educación es de costo y beneficio.⁵⁵ Ya que para el autor mencionado, la calidad de la educación se expresa en el acceso y en la permanencia de las mayorías.

Es ahí donde existe una distancia entre la modernidad y la modernización, ya que la modernidad pugnaba desde sus inicios por la razón, la subjetividad, y la autonomía del sujeto que, como Kant afirmó: salir de la minoría de edad es servirse de su propia razón. El nuevo orden coloca al sujeto frente a la exigencia del éxito, la competencia y la calidad, desde una evaluación tendiente al control. Y la educación significa un servicio o producto de una inversión y no un derecho social. Es decir, la educación es organizada, ordenada, y controlada por la racionalidad instrumental bajo los valores de la modernización, y la calidad

⁵³ Ibid, p. 126.

⁵⁴ Ya Baudelot y Establet en el análisis de la escuela capitalista nos dicen que la escuela igualitaria se oculta, la selección que opera y que se expresa en la pirámide, sostienen que la base real sobre la que funciona la escuela, es la división de las clases sociales antagónicas, excluye, minimiza, oculta no menciona la desigualdad social, cultural, económica tanto en los alumnos como en los profesores, así como el lugar donde se ubica la escuela que incide en la calidad del educando y por ende del sistema educativo. Implica una división limitación del acceso de la población a la educación, por patrones selectivos.

⁵⁵ Muñoz, Izquierdo, C.... Op. cit., p. 128.

es un valor que conforma un parámetro para administrar y evaluar los procesos educativos y los recursos financieros que la sustentan.

Después de la expansión de la educación, en los ochenta se le ha dado más relevancia al concepto de la calidad desde la política educativa oficial como bandera ante el rezago⁵⁶ y crisis en materia educativa. Sin embargo, el concepto de calidad no es explícito en los discursos oficiales, sólo se le utiliza para justificar ciertas políticas educativas que van encaminadas a la racionalización de la matrícula, a la diversificación de la educación media y superior, y a la necesidad de la evaluación en términos de control. Es decir, la calidad deviene con la política en turno, esto es, en los setenta fue traducida en cobertura educativa como fenómeno cuantificable que el positivismo bien podría explicar. Ahora la calidad tiene un enfoque técnico racional y competitivo. Lo cierto es que los intentos de la descentralización administrativa más que educativa, la cual inició desde Luis Echeverría ha sido un factor concomitante de la calidad.

En fin, hemos escuchado que habrá mayor calidad si se reduce la matrícula, si se forma a los docentes, si el estudiante es de tiempo completo, si se reduce el número de alumnos por grupo, si se aplican las técnicas y métodos de vanguardia, si se privatiza la educación, si se exige menos, si se modifica el currículum etc. Parece que la calidad educativa cambia de

⁵⁶ Muñoz, Izquierdo...Op. cit., pp. 129-134, rezago entendido desde dos posturas el funcionalista: que nos dice que "la educación constituye un filtro necesario por el que debe pasar todo sujeto, y cumple una función de selección y promoción de los "más capaces"; a través de este mecanismo se legitima la estratificación social, y el dialéctico: que nos propone la transdisciplinariedad tanto en la interpretación como en la solución, implica romper las barreras de la escuela en el sentido de rescatar el papel formativo de la vida misma de los sujetos insertos en sus relaciones y su quehacer cotidiano: familia trabajo y comunidad....El enfoque que se intenta utilizar conlleva, por lo tanto, una interpretación del fenómeno del rezago escolar a partir de las categorías de correspondencia -contradicción y una estrategia de superación que implica el desarrollo de un modelo pedagógico integrado, basado en el reconocimiento de la capacidad de todo sujeto de "crear" cultura ; del reconocimiento del procesos de creación del conocimiento como un "hecho colectivo", y de la necesidad de asumir el proceso educativo como un "hecho total."

ropaje cada que entra en escena un nuevo sexenio, sin mostrar mayor importancia política y pedagógica de la complejidad de este proceso y que indudablemente las condiciones socio políticas y económicas influyen.

El concepto de la calidad en los programas modernizantes, ya lo decía César Carrizales está subordinada a la eficiencia desde la administración, un lugar privilegiado porque simula consenso ocultando la diferencia y la diversidad. De ahí que la calidad sea un concepto que se impone permitiendo simular que es ella la que domina y orienta la formación, una palabra estelar.⁵⁷

La verdad es que lo que se entienda por calidad, como concepto unívoco desde donde se le teorice, la determinará. Por ello es imprescindible, precisar desde donde comprendo a la calidad y para efecto de esta tesis la entenderemos a partir de dos enfoques el instrumentalista y el ético. El instrumentalista resalta la calidad de los productos a corto plazo preestablecidos, los cuales deben comprobarse y medir su logro objetivamente. El fin justifica los medios siendo sólo instrumentos rápidos, eficaces y con el menor costo. Por el contrario el enfoque ético integra a los medios, los procesos y los fines, valores y principios de la intencionalidad educativa. Traslada los valores desde los procesos a los productos estos justifican su práctica educativa para cada individuo, facilitando un aprendizaje significativo, con sentido y en un desarrollo más amplio que el preestablecido externamente a él o ella.⁵⁸ La búsqueda de la calidad en el sistema educativo mexicano no puede agotarse

⁵⁷ Carrizales, R. César. (et. al.) "Crítica de la formación crítica", **La crítica un concepto estelar de la formación**, Dilema UAEM, México, 1990 pp. 15-20.

⁵⁸ Gimeno, Sacristán, J. y A. I. Pérez, Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, España, 2000, pp.103-107. También el concepto calidad tiene una estrecha relación con la conceptualización de educación, si se concibe a esta como la transmisión de conocimientos, la calidad estará dada por los resultados y objetivos obtenidos o entendida como práctica social. Arredondo, Galván, M. "El concepto de calidad en la educación superior" en Orozco, Fuentes. B.... Op. cit., pp. 329-330.

en el análisis de los planes de estudio, si no en un proceso social complejo. Transformando sustantivamente las formas hegemónicas de implementación en un ámbito más amplio que la educación, retomando, la idea del Maestro Gerardo Meneses, al ámbito pedagógico, cuyo objeto sería la formación, desde ahí la calidad ofrecería muchas posibilidades porque se enfocaría a procesos y no a resultados predeterminados.

No obstante, ante el derecho educativo, la postura oficial insiste debatiendo la posibilidad de una educación universitaria para todos, en nombre de la calidad (la excelencia), ofrece la selección, diversificación, recorte presupuestario y privatización. Es así que el mercado de trabajo aparece como el transmisor de la exigencia reestructuradora, rechazando a una buena parte de los egresados universitarios por sobreabundantes o por inadecuadamente preparados para las nuevas demandas del modelo de acumulación.⁵⁹ Esto es, la política neoliberal adelgaza al Estado no invirtiendo en educación, entre otros rubros del desarrollo social, que son vistas como inútiles productivamente en la lógica mercantil. Por otra parte, las IES consideran su calidad reflejada en la falta de eficacia de egreso y en su incorporación al aparato productivo. Por lo que las propuestas de Antonio Gago H.⁶⁰ Giran en torno a diferenciar entre el compromiso de educar a las masas y la necesidad de evitar la educación superior masificada. Por tanto ha de multiplicarse el número de las IES y regular su crecimiento. Dado es el caso de la creación de algunas instituciones de educación media superior, por ejemplo la creación de El Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) en los noventas se aplica la política de redistribución de la matrícula y la diversificación de la educación media superior, a través del examen de ingreso que convoca

⁵⁹ Victoriano, Liberio. "La universidad Pública y las perspectivas de transformación de la UACH," Del Alba, Alicia. (coord) **El currículum Universitario**, Plaza y Valdez, México, 1997, p.120.

el COMIPEMS y el CENEVAL a lo que Muñoz Izquierdo llamara "Salidas terminales". Y que ha significado un filtro más para el acceso a este nivel educativo.

Pareciera que el mejorar la calidad estuviera dada en relación a la matrícula expresando una tendencia selectivista y discriminatoria. La política de *numerus clausus* como la argumenta y propone Castrejón Díez, significaría disminuir la oferta de lugares en las escuelas de educación media superior y a través de un examen nacional de selección, se dividiría el universo en dos grupos, aquéllos que tienen mayores posibilidades de concluir con éxitos sus estudios preparatorios y quienes, casi con seguridad, ingresarán al ciclo pero no lo concluirán. Esta decisión es totalmente política. Tiene la ventaja de conformar un universo con mayores probabilidades de éxito que el actual. Al mismo tiempo tiene la desventaja de que el componente de justicia social puede verse invertido en este método. Esto se debe a que un examen de selección nacional habría un mayor éxito en quienes tienen un mejor ambiente cultural en su familia o que tienen el tiempo total disponible para estudiar. El examen no sólo mediría aptitudes, sino también todos los otros aspectos sociales periféricos que conforman la personalidad del individuo. En este sistema habría tal vez un menor arribo en frecuencia de las clases sociales populares y como es natural crearía malestar político.⁶¹

Dicha política de racionalización-instrumental aplicada en materia educativa resulta eficiente para una política neoliberal. Para lo que el manejo del concepto de calidad sería una palabra estelar y para Ángel I. Pérez "... El manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las

⁶⁰ "Telegramas por la educación superior y una petición desesperada" en **Universidad Futura**, N.º. 1, México, UAM, 1989, p. 19.

⁶¹ Didriksson, Axel. "Prospectiva...", p. 13.

buenas intenciones ocultando las miserias. En eso consiste mantener una perspectiva crítica en educación: en descubrir esas incongruencias para sanear el discurso educativo y mantener viva la utopía forzando el cambio de la realidad. Sólo de esa forma los conceptos pedagógicos no se desgastan y mantienen su poder de presentar ideales con los que urge a la realidad y a las fuerzas que la gobiernan.⁶²

El problema de la calidad educativa no se reduce a datos estadísticos de ingreso y egreso muchas veces como una promoción exigida, sino de esencia, de procesos, de estructura y sobre todo como diría Carlos Órnelas en *El sistema educativo mexicano*, no es suficiente la cobertura si no se dirigen los esfuerzos a una equidad social. Situación que demuestra la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) la inversión destinada por alumno desde la educación básica hasta la universidad es sólo de 14 mil 858 dólares en comparación con otros miembros de este organismo que van de 15 mil 188 dólares en un año; 20 mil 230; y 22 mil 234 refiriéndose a Suiza, Suecia y Estados Unidos, respectivamente. Motivo por el cual este organismo, a pesar de su política eficientista en el gasto, se declara a favor de que México incremente su presupuesto a este rubro⁶³. Con la política neoliberal la desigualdad social crece cada vez más sin prestar mayor importancia a la calidad educativa.

Finalmente, la formación de los docentes, sin duda, es un factor estructural, empero no lo es por sí mismo y pese a ello; aún con sus deficiencias e irrelevancias es central en esta

⁶² Gimeno, Sacristán (et al)... Op. cit., p. 157.

⁶³ Herrera, Claudia "Señala la OCDE la persistencia del rezago educativo en México" **La jornada** Septiembre 2004. p.13

investigación, por su trascendencia social, aspecto que abordaremos en el sujeto orientador y las implicaciones en su práctica educativa.

1.3 IMPLICACIONES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL ORIENTADOR EN LA FUNCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PRÁCTICA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.

El grupo de orientadores es heterogéneo: diverso en sus sujetos, con diferentes intereses, en sus referentes teóricos que responden a diversas formaciones, historias de vida, expectativas, y de distintos grados de compromiso en su práctica educativa. Por lo que delimitar el inicio de la formación formal de quien labora como orientador. Ocuparse de la formación normalista y universitaria, concretamente en sus planes de estudio, así como las implicaciones de éstos en su práctica como orientador y docente con respecto al programa de F.C y E.

Haremos alusión de las implicaciones en la función del orientador de educación secundaria y en la docencia de la asignatura de F.C y E.

La Orientación Educativa en el Estado de México surge conforme a las necesidades del Sistema Educativo Estatal. En 1953, primeramente en las escuelas secundarias de la ciudad de Toluca, en 1981 se amplía en todo el estado. Que bajo los lineamientos en el reglamento de escalafón en 1984 se considera como plaza que se obtiene por concurso docente y se hace cargo de la conducción y asistencia de los alumnos, para que encaucen adecuadamente sus capacidades y características personales hacia su realización educativa y vocacional.⁶⁴

En 1986 se divide en orientación Educativa, Psicológica, Vocacional y Social.

⁶⁴Manual para el servicio de orientación educativa en escuelas, secundarias, SECYBS, Toluca, México, 1981, p 13.

Posteriormente se revisan y se estructura el servicio y las funciones de O.E. en 1987 se modifican las áreas a: para el estudio, escolar, vocacional y para la salud, especificándose sus funciones en un manual creado en 1991. Con una concepción mecanicista, administrativa, y adaptativa a los requerimientos escolares; en 1993 pasa a formar parte de la currícula, otra acción más de la modernización. Y en el año 2000 desaparece como asignatura, pero continua siendo un servicio, además de que el orientador se hará cargo de la nueva asignatura de formación cívica y ética en el tercer grado.

Como hemos descrito la Orientación Educativa ha subordinado su práctica a diferentes conceptualizaciones, de distintos saberes, principalmente de la psicología, y se ha circunscrito en diferentes momentos históricos y proyectos políticos.

La orientación ha pasado de ser un servicio a una asignatura hasta en una doble función, sin que esta práctica propiamente dicha haya sido teorizada previamente reduciéndose a los encargos externos de la institución y a la política educativa en turno.

Esta indefinición del quehacer educativo de la orientación tal vez responda a lo frágil de su sustento teórico y a las políticas educativas, económicas y sociales que sin duda confluyen en la formación del orientador que inicialmente no se prepara profesionalmente como tal porque en México sólo existe la maestría, es el caso de la Normal No. 1 de Cd. Nezahualcóyotl, ello consecuentemente condicionará su práctica.

Además, que el discurso de la Orientación ha estado impregnado, fundamentalmente de la psicología y su práctica la cual se define entre lo normativo, lo administrativo, y lo técnico-instrumental.

En cuanto a la formación del orientador Juan Manuel Piña, afirma que “¡Quien se dedique a la orientación educativa requiere de una formación compleja. Su tarea es muy difícil y hasta imposible de lograr por las diversas actividades que tiene que cumplir!”⁶⁵ Partir de un concepto de orientación que permita entender las implicaciones de la formación del orientador para su práctica orientadora, es imprescindible, por lo que hablaremos de la Orientación Educativa pero no parcializada en sus diferentes objetos de estudio vocacional, social, escolar etc., como lo describe el Manual de Orientación, al que ya hemos hecho referencia, sino de una manera más totalizadora que comprenda su complejidad.

Así entonces, la orientación la entenderemos en términos educativos y como tal en términos formativos implicando una serie de procesos teóricos, intelectuales, actitudinales, y prácticas del orientador, como sociales, históricas, políticas y económicas que se expresan en el pensar, en el ser, en el estar, y en el hacer de cada orientador.

Retomar, la concepción de la O.E, que hace Gerardo Meneses, quien la piensa como una “práctica sociohistórica que contribuye a la formación en el sentido de constitución, de los sujetos sociales.”⁶⁶ Abarcando su complejidad y propiciando una apertura que nos conduce a no encasillarse en la lógica de la modernización dominante, porque de ser una práctica sociohistórica implicaría construir una resistencia como alternativa, es decir una construcción alternativa a la modernización conservadora, considerando lo anterior se vislumbra dos sentidos de la orientación educativa; una que responda a la modernización dominante y otra a la resistencia, y a la alternancia.

⁶⁵ Piña, Osorio, Juan Manuel. “El Trabajo Productivo y las discrepancias de la Orientación Vocacional,” en **Cero en conducta**, p.103.

⁶⁶ Meneses, Gerardo. **Orientación educativa: discurso y sentido**, Lucerna Diogenes, México, 1997, p.33.

La primera, identifica a la orientación como práctica burocrática, eficientista, funcional, pragmática, y utilitarista, sustentada en una razón- instrumental, evidenciando que la orientación en el contexto de la modernización dominante se sustenta en una racionalidad burocrática de interés privado, encargándole resolver problemas inmediatos observables y concretos como son la conducta, la reprobación, el incumplimiento, el control y la diversificación de la matrícula en el nivel medio superior. La orientación como espacio legitimado puede tener dos vertientes en su práctica que bien podría llamarse función panóptica, término utilizado por Foucault, y apoyada en una perspectiva positivista en la que se preocupa por el cómo, determinando la aplicación meramente la técnica; y la otra como una función heurística-interpretativa que tendrá como finalidad comprender los procesos formativos, a través de la problematización que conduce a buscar respuestas. Prácticas que incluirán la actitud del orientador frente a la política modernizante, es decir, una postura totalmente adaptativa o una actitud de resistencia. Y, si este sujeto orientador forma a otros sujetos entonces: ¿con qué elementos formativos inicia a esta compleja tarea de la orientación?, se hace pues necesario hablar de la formación formal inicial del sujeto orientador, sus implicaciones prácticas, actitudinales, y sociales; no sin antes, si se relaciona a la O.E con procesos formativos, a hacer una aproximación al concepto de formación, que abordaremos en el capítulo II.

Bajo el contexto de la modernización desde la eficiencia-burocrática y racionalidad instrumental la formación es reducida, desde el punto de vista funcional, a un lugar privilegiado de éxito, de habilidades; y destrezas útiles pragmáticas que se manifiestan en un perfil de escolarización. Postura que caracteriza su movimiento, a la exterioridad del individuo, en la actualización y capacitación. Hecho que limita la movilidad interna del

pensamiento, del sentimiento y de la ciencia social del sujeto. Esto justifica el interés por la formación.

Para Gerardo Meneses "... la formación es casi siempre un proceso dialéctico de constitución de los sujetos sociales encaminado a fortalecer las condiciones de posibilidad de sus conciencias".⁶⁷ Este proceso dialéctico implica el pensar, el hacer, el ser y el estar, en el mundo y con el mundo que coincide con la postura de la Comisión Internacional de Educación, la cual considera que en todo sistema de enseñanza se ponga atención equitativa a los siguientes pilares de la educación, con el propósito de trascender la visión utilitaria e instrumental, siendo el *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, y *aprender a ser* destacando la adquisición de la cultura, las habilidades profesionales, comunicativas, cooperativas, solidarias, imaginativas y creativas a fin de progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Advirtiéndose que "El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI."⁶⁸ Formar, ante lo expuesto, significa un desafío y un gran reto que compromete la existencia misma.

Así, para que la orientación sea una disciplina de las humanidades tenemos necesariamente que darle un sentido formativo, que rebasen a la institución cuando los sujetos orientadores en procesos de formación, piensen la realidad desde una lectura crítica y totalizadora propiciando.

⁶⁷ Ibid, p. 38.

⁶⁸ Delors, Jacques. **La educación encierra un tesoro**, UNESCO, México, 1996, p. 99.

La formación –Bildung-.⁶⁹ Como un concepto básico del humanismo que deviene histórica y culturalmente, adquirió su preponderante validez en el siglo XVII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el siglo XIX. Gadamer, en su estudio interpretativo retoma de Hegel la esencia de la formación que reposa sobre su generalidad⁷⁰ “...este ascenso a la generalidad no está siempre reducido a la formación teórica y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana a su totalidad.”⁷¹ Este ascenso de lo singular a lo general al pensamiento, mediatizado por la formación, tomando distancia de sí mismo para escuchar al otro, determina lo que el hombre no es por naturaleza.

De esta manera, Gadamer le da un sentido histórico a formación es decir un ser devenido, resignificando de las aportaciones de Helmholtz y Hegel, del primero el ascenso histórico del espíritu a lo general y la formación como un elemento que se mueve, de Hegel la característica general de la formación, esto es, reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento dialéctico del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el otro, es el ser ahí y reconocerse. Para Hegel la formación radica en la importancia de las obligaciones para consigo mismo y el proceso del en sí para el sí de la conciencia. Gilles Ferry en el trayecto de la formación, denomina a la formación como una tarea deseada y perseguida sobre sí mismo a través de medios en todos los ámbitos, pero la orienta más al

⁶⁹ Término alemán traducido como formación “el proceso por el que se adquiere cultura, en cuanto patrimonio personal del hombre culto” Gadamer, H.G. **Verdad y método**, Sígueme, España, 1991, p. 38.

⁷⁰ Ibid, p. 42. A lo que Hegel designa como “formación práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo de la necesidad personal y del interés privado y atribución a una generalidad.”

⁷¹ Ibid, p. 41.

trabajo teórico de los enseñantes. Y en lo que toca a Bernad Honoré la formación está orientada al cambio personal a la función evolutiva del hombre con relación a las circunstancias, una tendencia psicobiológica. Esto es, “la formación como una función: la función de evolución que se ejerce según los proceso de diferenciación y activación”⁷² de la experiencia al conocimiento de este proceso hacia la actividad reflexiva del sujeto que va diferenciándose y actuando significativamente al tomar conciencia de su recorrido evolutivo con una finalidad transformadora. Es decir, este fenómeno guarda una relación interna y externa con el sujeto, es el resultado de la reflexión sobre la experiencia y tiene como objetivo un cambio de actitud. Por su parte, Jorge Larrosa dice que “...la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo... en la formación no se define anticipadamente el resultado...La experiencia formativa es un viaje abierto,... un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir... y en el que el juego es uno mismo, la constitución de una mismo...trans-formación de uno mismo.”⁷³ Compara a la formación con un viaje en el que aprenderá su propia lectura de sí mismo y del mundo, del cómo se relaciona con éste, qué se deja decir, sentir y pensar, este proceso no es de forma mecánica; sino se torna complejo y conflictivo porque lo cuestiona, lo interpela y regresa otro. Y en relación a la lectura, la formación, es el poder de la palabra que forma la sensibilidad, una relación constituyente y configuradora.

Hasta el momento, sólo ha sido una forma aproximada, en este capítulo, de dicho concepto asumiendo, en este trabajo, a la formación como un proceso histórico de la toma de

⁷² Honoré, Bernard. **Para una teoría de la formación**, Narcea, España, 1980, p. 125.

⁷³ Larrosa, Jorge. **Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación**. Educasa. Méx. 2000, p.51-52.

conciencia del en sí para sí que hace ineludible la obligación, la responsabilidad y el compromiso consigo mismo y con el mundo bajo mutua relación dialéctica del querer pensar del querer hacer, y del querer ser. De tal manera que en la formación tenga lugar la intencionalidad y la disponibilidad del sujeto hacia la posibilidad de la experiencia formativa en la que se deje decir, se deje interpelar y también interprete críticamente. Lo que implica un proceso dialéctico: des-estructuración y constitución del sujeto posibilitando la apertura a diversos horizontes, conciencia, conocimiento y sensibilidad inadvertida. Esto nos permitirá comprender los programas de formación inicial en el que el orientador educativo ha incursionado. Ahora, cabe preguntarnos ¿cuáles son las implicaciones de la formación formal de el orientador en su práctica orientadora y docente de la asignatura de F. C. y E? La respuesta a esta pregunta es un tanto compleja que parte de la función social que tienen la normal y la universidad como instituciones formadoras del sujeto quien opera como orientador en la escuela secundaria estatal.

La función social de ambas instituciones ha sido determinada desde su creación y esto determina su proyecto formativo ya que en México se funda primero la universidad en 1553 como “La Real Universidad de México.” Y la Normal en 1860. “En las universidades... allí se preparaban, sin más los preceptos o “maestros” de los príncipes, a menudo clérigos; mientras los maestros de escuelas primarias se formaban sobre el terreno, a base de las experiencias fallidas. La toma de conciencia partió de estos últimos, hubo que encontrar una solución cualitativa a un problema que se había vuelto insoluble cuantitativamente. Así en el

siglo XVII, al multiplicarse los efectos y el número de “escuelas de pobres...”⁷⁴

La universidad tiene la función de formar profesionales, educación que estaba reservada a una élite. Mientras que la normal, se forma en la práctica implicando una ausencia teórica y sistematizada de la acción educativa, en fin, la escuela para pobres se encargaba de la educación elemental, situación que se enfatiza en la etapa desarrollista del país. Y en 1924 se crea la Normal Superior como parte de la Escuela de Altos Estudios, un esfuerzo de Justo Sierra de vincular la Universidad y Normal primero primaria y después secundaria. Para posteriormente separar a la formación de los maestros de primaria de la Universidad delegando la tarea a la Secretaría de Instrucción pública, finalmente tras de tantos intentos, en 1942 pasa a ser la Normal Superior de México dependiente de la SEP. Y un año más tarde el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Y en 1978 la creación de la Universidad Pedagógica Nacional con el objeto de universitar al magisterio de formación elemental, homogeneizando a esta institución y a la educación normalista, ambas subordinadas a la SEP. Con la finalidad de formar racionalmente a los profesores de educación secundaria normal y profesional bajo la tradición metodológica de la enseñanza y disciplinaria fundada en las premisas epistemológicas del positivismo, caracterizándose la formación docente en la base científica y práctica.

⁷⁴ Vial, 1982:36 citado por Medina, V. Patricia. **¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada**, Plaza y Valdez, México, 2000, pp. 20-21. Posteriormente a la educación socialista se refuncionaliza la educación nacional privilegiando a las clases medias y altas de la sociedad y clasificando a la educación popular a una educación de las masas en donde la educación primaria será para obtener los conocimientos básicos instrumentales que los capacite para la producción. Asimismo la escuela normal formará a los profesores de primaria. Guevara, N. Gilberto y Patricia de Leonardo. **Introducción a la teoría de la educación**, Terra Nova, México, 1984, p. 51.

Las implicaciones derivadas de estas diferencias podemos decir que son la dominación de una clase a otra, a través del saber como instrumento de poder, una desigualdad social, y una directriz de homogeneidad en las capas inferiores de la sociedad.

Por otro lado, el proyecto formativo del magisterio por todo su contexto social y político queda supeditado a los intereses y consecuentemente al control del estado.

Ahora, haremos un salto a las décadas de la gestión modernizadora de la educación, en lo que respecta a la formación de los maestros de educación básica ha sido el blanco político populista, una de ella fue precisamente la universitación magisterial, así, precisado por Patricia, Medina V. Concretamente para obtener el grado de licenciatura en la normal, que fue decretada por Miguel de la Madrid H. en la llamada Revolución Educativa, que se materializa en el Plan 85,⁷⁵ ya que la demanda normalista disminuye a causa del aumento del número de años de esta opción. Además el salario decayó en 75.4% de su valor, pasando de 485 dólares a solamente 120 dólares. Entre los años de 1986 a 1988 se observa un total deterioro del poder adquisitivo de los docentes, por lo que el movimiento magisterial registrado en 1989, es una expresión de dicha situación.⁷⁶ Que desemboca en demandas de democracia sindical y aumento salarial convocada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) Consumándose con la destitución de Jongitud Barrios y la designación de Elba Esther Gordillo a la secretaria General del SENTE y con un aumento salarial condicionado por la política de la modernización Educativa y Carrera Magisterial en la formación de los docentes tanto de preescolar y primaria como de

⁷⁵ Ibid, p. 82, En los ochenta disminuye la matrícula del 82 al 86 en un 61.6%.

⁷⁶ Ibid, p. 90.

secundaria. Lo que implicó la creación del bachillerato pedagógico. Veamos un cuadro comparativo entre éste y la Normal.⁷⁷

Bachillerato Pedagógico

En la Normal

Filosofía	Teoría educativa
Taller de lectura y redacción	Español
Hist. de México Hist. Soc. y Pol. de Méx.	Problemas Socioeconómicos de México
Pedagogía	Laboratorio de Docencia, Tecnología Educativa.
Psicología	Psicología: del niño, General y evolutiva

Esta repetición de contenidos se clasifican en una formación general y profesional: la docencia, y parte sin sentido la agregación de años.

Por otra parte, la diferencia entre el bachillerato y la universitación del magisterio sería la práctica docente, laboratorio de docencia y el área de la didáctica nuevamente el énfasis en el hacer más que en el pensar.

Y en acuerdo con Alfredo Furlan quien nos dice que toda propuesta de formación docente "...constituye una clave donde se tensan proyectos institucionales, proyectos pedagógicos, demandas sectoriales, la acción de los actores, las identidades de los sujetos... En ella se

⁷⁷ Ibid, p. 152.

depositan las más caras expectativas de transformación de las prácticas y también las más ásperas observaciones desde la persecución de la eficiencia”.⁷⁸

En el ciclo escolar normalista 1985-1986 opera la nueva currícula congruente con el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte. Dicho Plan con tendencia regional promoviendo “una formación integral” considerando cuatro líneas de formación básica: Pedagógica, Psicológica, Social e Instrumental.⁷⁹

Conforme al artículo Tercero Constitucional y la Ley federal de educación su perfil de egreso será “formar un profesional que, como sujeto y objeto de transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo, así como plantear de solución que enfrenta el desarrollo del sistema educativo...”⁸⁰ Dicho proceso es reducido a la enseñanza-aprendizaje, a lo instruccional, transmisión y adquisición de conocimientos científicos, implicando una práctica instrumental y reproductiva sin posibilidad transformadora.

Los planes están estructurados a partir de un tronco común de 4 semestres de duración y de un ciclo de formación específica y fueron elaborados por la SEP y la Secretaría de Educación, cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, y un grupo de maestros de base.

⁷⁸ Furlan, Alfredo “Concepciones y problemas de la formación de profesores. (algunos puntos críticos) en Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios”. ANUIES – SEP – UNAM, México, 1987, p AA-1. Citado en Espinosa y Montes A. y Meneses, D. Gerardo “De la relación entre formación de profesores y crítica,” en Carrizales, César (et, al.), **La crítica un....**, p. 38.

⁷⁹ **Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria.** Toluca México, 1985, p 7. Cabe señalar que la fundamentación de este plan es la misma para secundaria lo que cambia son algunos contenidos, según la especialización.

⁸⁰ *Ibid*, p.7, Es interesante que el sentido de la profesión, al menos en el discurso, sea la transformación.

Dentro de los objetivos de formación de los docentes en las diferentes categorías preescolar, primaria y media básica son “propiciar una sólida formación profesional del educador, fundamental en su aproximación al conocimiento...en el dominio de los medios didácticos y en el conocimiento amplio de la psicología educativa”.⁸¹ Su formación se ve limitada al campo técnico y al instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no a procesos formativos. Pareciera que la educación sólo se basara en términos durkheimianos: “la transmisión de generación a generación,” una forma adaptativa y reproductiva de la educación sin pretender transformar las condiciones sociales. Al respecto Carlos, A Hoyos manifiesta: “La educación en cuanto acompaña al hombre en su devenir histórico, no puede limitarse al quehacer técnico. Ha de promover la autorreflexión de manera que estimule la superación integral del ser humano y así continuar la superación de sí misma en su relación con sus demás esferas de la dimensión humana.”⁸²

El plan está estructurado por asignaturas de especialidad ya que se instruye a los docentes en los contenidos que impartirán correspondiente al nivel laboral al que se destinarán curricularmente. Y por un tronco común que a continuación mencionaremos:

Teoría Educativa I y II de la área pedagógica y psicológica apoyando las asignaturas del laboratorio de docencia, teorías sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, y su aplicación, con el propósito de introducir al estudiante a la planeación de una práctica educativa “...desde la perspectiva de un profesor capaz de reflexionar sobre su propia práctica,

⁸¹ **Plan 84.** Esto nos hace comprender la gran influencia de tecnología educativa que responde a las necesidades de una sociedad tecnocratizada, preocupada más por la adquisición de herramientas instrumentales que en la transformación de la sociedad.

⁸² Hoyos, Medina, C. A. “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aportación al proyecto de la modernidad.” en Epistemología y objeto pedagógico, citado por Esquivel, González, M. M. en **Pedagogía, estética, y cultura**, N° I Lucerna diogenis México, 1995, p.15.

cuestionarla y transformarla...⁸³ Psicología educativa: habilita al alumno para conocer las formas y los mecanismos psicológicos a través de los cuales se construye el conocimiento.⁸⁴

Matemáticas, y Estadística.

Se trata de establecer la relación de este contenido, con y la evaluación educativa y la asignatura de investigación adquiriendo un carácter cuantitativo. Además de que el concepto de científicidad que subyace en esta asignatura es positivista sin que se trabaje el concepto epistemológicamente, sino en un nivel muy inmediatista, no propiciando la formación, que desde la postura Hegeliana, nos remite a la ruptura con lo inmediato. Esta asignatura gira en torno a las opciones metodológicas de la investigación participativa, y la investigación sobre la vida cotidiana de la escuela. Las habilidades finales al concluir los dos semestres se concretarían con un proyecto de descripción, argumentación y explicación de problemas educativos de su interés que les permita elaborar un proyecto de investigación. "...El análisis de esos trabajos hará comprender al alumno la necesidad de utilizar técnicas e instrumentos de las ciencias sociales y de las matemáticas, entre otras, para desarrollar la investigación educativa."⁸⁵ Dejando entrever una línea positivista que no implicaría la construcción de conocimientos, y la construcción teórica metodológica que parte de la problematización del objeto de estudio, ni que sea un campo epistemológico que posibilite la formación.

Apreciación y Expresión Artísticas I, II y III.

Apreciación Artística "... A través de la música otorgándole un mínimo de recursos técnicos para conducir la conformación de valores estéticos de los educandos," asimismo la

⁸³ Plan 84... Op. cit., p. 46.

⁸⁴ Ibid, p. 34.

⁸⁵ Ibid, Véase **Programa de investigación educativa** SECYBS, Méx, 1985, p.43.

danza y las artes plásticas cumplirían dichos propósitos. El programa de esta asignatura, tiende al conocimiento técnico y no a la historia y teoría del arte, como tampoco de lo estético. Y en lugar de ello se enseñan actividades de música, teatro, artes plásticas y danza para darle sentido a la pretendida educación integral,⁸⁶ insistentemente la educación instruccional opera sobre la formación conceptual.

Teoría y Diseño Curricular:

“...Se dará especial importancia al análisis crítico de la tecnología educativa como una de las corrientes teórico-metodológicas que mayor nivel de incidencia tiene actualmente en el proceso de enseñanzas-aprendizaje,”⁸⁷ y que actualmente sigue imperando con el uso de los avances tecnológicos eficientizando los procesos operativos de manera mecánica y no reflexiva.

El laboratorio de docencia.

“Es la columna vertebral de la formación docente,”⁸⁸ cuyo objetivo es la sistematización de los contenidos para aplicar en las prácticas de observación y en grupo.

Observación de la práctica educativa I y II.

“...desarrollar en el estudiante habilidades y capacidades para entender el proceso de comunicación... hará comprender al futuro educador que el conocimiento y análisis de las

⁸⁶ La palabra “Integral”, aplicada a la educación, comprende esos tres calificativos: física, intelectual y moral, e indica además las relaciones continuas entre éstas. “La educación integral no es en manera alguna la acumulación forzada de un número infinito de nociones sobre todas las cosas...” Quintanilla, Susana.

La educación en la Utopía Moderna, Siglo XIX, SEP-Cultura, Ediciones el Caballito, Méx, 1985, p. 146.

⁸⁷ **Plan 84**... Op. cit., p. 41.

⁸⁸ *Ibid*, p. 42.

relaciones sociales, dentro de un contexto escolar, representa un apoyo fundamental para la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje”.⁸⁹ Relaciones sociales y culturales.

Español I y II.

Desarrollar habilidades para la comprensión, síntesis e interpretación de textos, así como la elaboración de documentos.

Resulta interesante que las asignaturas: Investigación, Matemáticas, Estadística, Computación y Español sean consideradas como las que proporcionen los conocimientos básicos, teóricos y metodológicos de la investigación social.⁹⁰ Esto supone una investigación científica-positivista e instrumental que hacen de la investigación una sucesión de etapas, del objeto de estudio un hecho predeterminado, no problematizado; y los resultados interpretados estadísticamente.

Sintetizando los Contenidos del plan 85 Podemos Concluir que:

Teoría educativa es dada en 2 cursos, Teoría y diseño curricular 2 cursos, 2 talleres de observación de la práctica y dos Laboratorios de docencia y ocho asignaturas del tronco común, todas ellas, enfocadas al proceso de enseñanza aprendizaje, más las asignaturas específicas de cada especialidad y licenciatura dirigidas a los contenidos de instrucción. Lo cual expresa una tendencia en el área de la didáctica específicamente en el proceso enseñanza-contenido-aprendizaje.

La evaluación del plan 84 realizado por la SEP sintetiza lo siguiente:

⁸⁹ Ibid, p. 35.

⁹⁰ Ibid, p. 31

Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984:

- a) “El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- b) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.
- d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. Lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos de docencia.”⁹¹ Dichas deficiencias no contribuyeron adecuadamente a la formación de un maestro con el dominio de las

⁹¹ **Plan de estudios Licenciatura en educación Primaria**, SEP, México, 1997, p. 17-18.

destrezas culturales básicas, la capacidad de aprendizaje autónomo, la formación científica para manejar con seguridad los contenidos de la enseñanza y la capacidad de comprensión de los procesos sociales y culturales que desarrollan en la escuela y en las relaciones entre ésta y la comunidad.⁹² La evaluación, oficial, muestra claramente el rechazo a la formación teórica-conceptual, y a la formación histórica e insinúa como causa a las deficiencias de la eficacia práctica del docente justificando la próxima reforma al currículum normalista con una tendencia meramente práctica, circunscrito en la Modernización Educativa. Cabe señalar que la práctica se sustenta en la teoría, si por teoría se entiende la abstracción y construcción conceptual de la realidad que nos implica, y en ese sentido es también práctica por la mediación reflexiva y crítica del saber con fines heurísticos y no contemplativos.

La reforma de nuevos contenidos curriculares y enfoques de la educación básica en 1993 fue un factor que conlleva al nuevo esquema de formación del profesor que en el plan 84 no se atendía. Esto expresa toda una trayectoria histórica de desvinculación entre los programas a enseñar en la educación básica y los programas de formación inicial del magisterio sin correspondencia. Lo cual se ha venido a cubrir con medidas paliativas éstas son acciones de capacitación y actualización, reduciéndose a la información de las nuevas asignaturas como lo fue la Orientación Educativa en los planes de estudio de Secundaria en 1993 y en el 2001 es sustituida por la asignatura de Formación Cívica y Ética en el tercer grado de secundaria a cargo del Orientador Educativo, con muy poca formación al respecto. Dicha actualización y capacitación con ningún o poco acervo bibliográfico, así como la insuficiencia en recursos didácticos. También en las Propias Normales sucede lo mismo al haber un cambio o reforma

⁹² Ibid, p. 18.

curricular los docentes formadores de los normalistas se enfrentan a la misma deficiencia de conocimientos para las nuevas asignaturas, atendiendo esta situación con Actualización y Capacitación.

La Secretaría de Educación Pública a Cargo de Miguel Limón inicia un programa de transformación y fortalecimiento de las escuelas Normales Presentando dos fases, primeramente, la reforma curricular será para:

La licenciatura en Educación Primaria en 1997 y en 1999 para preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica.

Un profesor que tiene como finalidad articular los 3 niveles de educación básica y darle continuidad. El mapa curricular organizado por asignatura con 3 áreas de actividades de formación: a) Actividades escolarizadas, b) Actividades de acercamiento a la práctica y c) Ejercicio docente. A diferencia del plan para primaria, el plan de secundaria atiende 3 campos de formación:

“Formación General (16%), son elementos que comparte con otras profesiones de la educación, Formación Común (30%) desafíos independientes de la especialidad como lo es el desarrollo del adolescente cuadrimensional cada dimensión un semestre; y Formación Específica. (54 %) se agrupan las asignaturas que corresponden al conocimiento de las disciplinas científicas que forman parte del plan de estudios de la educación secundarias y que definen las especialidades ofrecidas por las escuelas normales superiores...en este campo se adquirirán las competencias y recursos requeridos para una actividad didáctica eficaz...”⁹³

⁹³ Plan de estudios 1999. Licenciatura de Educación Secundaria, SEP, México, 1999, p. 37.

En el mapa curricular se observan diferencias significativas con el Plan 84 ya mencionado, y efectivamente, los contenidos de este plan en relación al anterior, son más locales y específicos p. ej:

Se reduce, considerablemente, la preocupación por la formación en la investigación, se incrementa más la tendencia a la práctica docente desde el primer semestre, lo que corresponde al área formativa de “Actividades de acercamiento a la práctica escolar,” destinando 6 horas semanales y 10.5 créditos por cada asignatura; y los dos últimos semestres son enfocados al trabajo docente, haciéndose cargo de un grupo. Cabe mencionar que las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional ética, y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos del entorno de la escuela.

De estas habilidades, conocimientos, actitudes y valores; llama la atención, las habilidades intelectuales específicas: comprensión y crítica lectora, expresión escrita y oral y sobre todo el inciso: d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica.⁹⁴ Una concepción positivista de la investigación y del conocimiento.

La disposición es una actitud y motivación interna que no la determina un currículum y en cuanto a los criterios y orientaciones de orden académico tiene dos propósitos: precisar los lineamientos de los contenidos, asignaturas, y otras actividades establecidas en el plan, el

⁹⁴ Ibid, p. 10.

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

segundo propósito serán los rasgos comunes de las formas de trabajo académico y desempeño del personal docente con miras a alcanzar los propósitos del curriculum. Entre ellos cabe destacar el séptimo criterio: “fomentar el interés, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.” Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la escuela normal es fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.

Como lo muestran los estudios sobre la formación de los buenos científicos, la sensibilidad y la capacidad para investigar son resultados de múltiples experiencias y de la comunicación de recursos heterogéneos. Un primer factor, que suele tener una influencia decisiva, es mostrar que el camino de la ciencia es accesible y que ella está relacionada con el mundo real e inmediato de la naturaleza y la sociedad. Con lo anterior, se quiere destacar que debe evitarse, que la imagen de la ciencia que reciban los alumnos sea de algo abstracto y altamente complejo impresión que se genera cuando al inicio de la formación se utilizan textos y problematizaciones teóricas, que sólo tienen sentido para quienes ya hayan practicado la investigación.

Por eso, la importancia de alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos

experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad.⁹⁵

Evidentemente la concepción de la investigación es positivista e inmediatista y esta muy lejos de formar en los docentes el gusto, el interés y la habilidad por la investigación, pues no se propicia la reflexión, la crítica, la problematización, la abstracción, ni mucho menos la construcción del conocimiento y la transformación de su práctica educativa; en donde, a pesar de que en la formación del docente, tenga como finalidad la transformación, al menos en el discurso. Por lo que: “Ante todo es necesario saber plantear problemas. Y digase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos... *Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye*”.⁹⁶

Dicha pregunta es la problematización de un objeto de estudio y a la manera de Kosik los hechos no hablan por sí solos se da un rodeo dialéctico, aun más sistemático, teórico y metodológico. O sea, que la cuestión no es nada sencilla sino todo lo contrario, resulta ser un proceso arduo y muy complejo.

Hay una tendencia de minimizar a la formación teórica del docente, ya que es muy limitada la utilidad formativa que tienen estos cursos, cuyas pretensiones, son entre otras, estudiar un campo teórico en sí mismo proponiendo como alternativa programas más modestos en su alcance temático mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales.

⁹⁵ Ibid, p. 45.

⁹⁶ Bachelard, G. **La Formación del Espíritu Científico**...Siglo XXI. México, 1978 p. 16.

En el criterio 9 se abordan los contenidos artísticos y deportivos como actividades complementarias en la formación inicial y en horarios fuera de currículum.

En este plan de los 90 no existe el interés por la teoría ni por la investigación, tiende al excesivo pragmatismo, inmediatista, instrumentalista y eficaz. El maestro es reducido a un transmisor de información. Los contenidos son selectos a parte de que la organización por asignaturas es ver el conocimiento dividido, fragmentado al encasillar los contenidos a la localidad, a lo específico del nivel educativo en el que se va a operar, la didáctica acorde a lo específico de los contenidos ambos reducidos a la instrucción y el docente limitado a la visión de una supuesta especialización, porque no es cierto que una especialización se agote en una licenciatura y al término de ésta, por ejemplo química, podemos decir: se de algunos temas de química para enseñarlos a nivel básico, pero no soy químico ni apporto conocimiento a la química.

Al respecto Ortega y Gasset denomina a la tragedia del especialismo "...el hombre de hoy que sabe mejor que nunca lo que tiene que hacer, esto es, que opinar en los asuntos de su carrera, por ser ésta tan especial, se encuentra con que sabe menos que nunca lo que tiene que opinar y hacer en todo lo demás del universo y de su existencia."⁹⁷

En cuanto, a lo específico y selecto de los contenidos tal vez responda a los siguientes puntos en relación a la formación inicial del maestro contenida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB):

⁹⁷ Ortega y Gasset **Una educación para la vida**, SEP, Caballito, México, 1986, p. 38.

- 1) “Todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro”.
- 2) “Se diseñará un modelo con un tronco común básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria”.
- 3) “Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos.”⁹⁸

También, es una de las acciones de la modernización educativa, la descentralización, que no sólo es administrativa sino redistributiva de responsabilidades, desigualdad social entre los municipios, y conflictos.⁹⁹ Pareciera que al delegarle responsabilidades a los estados, se delegará autonomía y la toma de decisiones esenciales. Sin embargo, al ubicar a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, encargado de los aspectos normativos y curriculares, dentro de la Coordinación de Educación Básica y no dentro de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. La normal sigue subordinada al control del Estado a lo que Margarita Pansza habría llamado Currículum

⁹⁸ ANMIEB. México, 1992, p. 97, en Reyes, Esparza, Ramiro, “El acuerdo y la formación inicial”, en **Cero en...**, Op. cit., p. 5.

⁹⁹ Estas políticas de descentralización que impone la política modernizante tiene sus orígenes en las políticas de apoyo al desarrollo del tercer mundo que organismos internacionales como la UNESCO, la FAO, y la OEA entre otras, actuaban desde los años 60, con el objetivo de revertir los vicios y errores en el desarrollo nacional, atribuidos a la planeación centralizada que imperó en el tercer mundo de los años 40. Street, Susan. “Descentralización educativa en el tercer mundo: una revisión de la literatura” en *Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XIX, Nº 4, trimestral 1989, p. 15. Citado por Cuauhtémoc, Guerrero, Araiza. Descentralización educativa límites y posibilidades en *Ibid*, p.12. Al respecto, también Didrikson, declara que ha sido administrativa y no educativa, pues de ser educativa habría investigación, reformas sustanciales a favor de las mayorías y al decir de este autor “De nuevo la descentralización educativa sin la más amplia participación de los maestros, estudiantes y trabajadores en la planeación, innovación y definición de alternativas en la enseñanza, quedaría reducida a la más estricta burocratización.” Didrikson,

Centralizado.¹⁰⁰ Además expresan las demandas Sociopolíticas y del mercado de la élite dominante. Así las decisiones curriculares son determinadas.

Los saberes expresados en el currículum son una selección cultural que corresponde a un contexto histórico social y se reelaboran o interpreta durante su práctica, según sus circunstancias específicas, como es en el caso de la formación de los docentes a cargo de los normalistas que ante las reformas curriculares cabría preguntar ¿cómo lo sobreviven laboralmente?, la SEP pone de su parte, al elaborar y distribuir materiales de forma gratuita a todos los maestros que imparten las asignaturas, producto de dicha transformación curricular que tiene como objetivo: Al disponer de este material se pretende que los profesores normalistas tengan el conjunto de los propósitos formativos que se espera logren los estudiantes, de las orientaciones didácticas que los favorecen, de los contenidos y la bibliografía.

La Secretaria de Educación Pública confía en que este material sea útil a los docentes para lograr los fines educativos que se pretenden en la formación inicial de los maestros de educación secundaria.¹⁰¹

Definitivamente resulta lo mismo en el nivel básico cuando se reestructura el plan de estudios de secundaria o cuando se implementa alguna asignatura como lo fue la asignatura

T. Axel. La Descentralización Educativa en México (1971-1983) en Orozco, Bertha (comp.)... Op cit., p.235.

¹⁰⁰ Conceptualizamos el currículum como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que, en forma intencional, se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Por currículum centralizado, la autora interpreta que es aquél, que depende directamente del Estado, elaborado por grupos centrales de planeación y con carácter obligatorio y uniforme, Pansza, G. Margarita "Los Currículums Centrales: Retos para el siglo XXI," en De Alba, A... Op. cit., p. 99.

¹⁰¹ **Programas de estudio, Licenciatura en Educación Secundaria**, SEP, México, 2000, p. 5.

de Orientación Educativa y recientemente la asignatura de F.C y E. Esta práctica es una esfera de la realidad, entre otras, que determinan la práctica educativa.

En efecto, “si el curriculum alude a los contenidos del proyecto educativo y de la enseñanza, la impresión proviene de la misma amplitud de esos contenidos...La escolarización cumple fines muy diversos... que implican interpretaciones diferentes de las finalidades educativa.”¹⁰²

Entonces, “considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es, lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra muy distinta lo que los alumnos realmente aprenden.”¹⁰³ Implicando una serie de contradicciones, pues no se exigieron condiciones y condicionantes estructurales, la transformación de los planes responde más a las condiciones políticas modernizantes y económicas que a una urgencia formativa.

Por lo que, consideramos importante esclarecer la concepción formativa que subyace en estos planes de formación normalista.

Al revisar los planes del 84, del 97 y del 99; todos ellos, en la política modernizadora oscilan entre la perspectiva académica y la perspectiva técnico-instrumentalista.

Su propuesta clasificatoria de lo académico “perspectiva en la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la

¹⁰² Gimeno, Sacristán, J. y A I Pérez, Gómez... Op. cit., p. 146.

¹⁰³ Ibid, p. 152.

cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir”.¹⁰⁴ La formación normalista, por medio de la especialización, se reduce a lo instruccional y a lo reproductivo, lejos de pretender la transformación de la sociedad a través de la profesión docente. La especialización comienza, precisamente, en un tiempo que llama hombre civilizado al hombre “enciclopédico”.¹⁰⁵

Desde este punto de vista, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico como ámbito de lo formativo.

En la perspectiva técnica “...El docente... es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. No necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se deriva de aquél...”¹⁰⁶ dicha intervención es un medio, pero no un fin en los procesos formativos. Lo analizado anteriormente confirma la separación entre la investigación y la práctica, como muestran los estudios sobre la formación de los buenos científicos, la sensibilidad y la capacidad para investigar son resultado de múltiples experiencias, y de la combinación de recursos heterogéneos. Un primer factor, que suele tener una influencia decisiva, es decir que el camino de la ciencia es accesible y que ella está relacionada con el mundo real e inmediato de la naturaleza y la sociedad. Con lo anterior, se quiere destacar que debe evitarse la imagen de la ciencia que reciban los alumnos sea la de algo abstracto y altamente complejo, impresión que se genera cuando al inicio de la formación se utilizan textos y

¹⁰⁴ Ibid, p. 400.

¹⁰⁵ Ortega y Gasset... Op. cit., p. 112.

¹⁰⁶ Gimeno, Sacristán... Op. cit., p. 403.

problematizaciones teóricas, que nada más tienen sentido para quienes ya hayan practicado la investigación. Porque es cierto, no hay otra manera para acercarse y construir conocimiento e integrarlo a los procesos formativos y a la socialización con los demás.

Ante lo dicho, parece preocupante que la intervención didáctica que se propone en el currículum se reduzca a la elección e instrumentación de los medios para el logro de los objetivos preestablecidos, asimismo de un perfil de egreso basado en competencias intelectuales como la habilidad comunicativa en el aula, por ejemplo. Y también que el currículum no exija rigurosidad teórica, aun con su nivel superior, corre el riesgo de que: “Las técnicas se pueden enseñar únicamente. Pero las técnicas viven del saber, y si éste no se puede enseñar, llegará una hora en que también las técnicas sucumbirán.”¹⁰⁷ Por eso, para seguir vivo profesionalmente y no perecer en el intento, Ortega convoca a estudiar en el sentido de una necesidad auténtica.

Retrocediendo históricamente en la evolución pedagógica, se sitúa esta formación en un enfoque tradicional, pese a las buenas intenciones de algunas reformas curriculares, a que se ha hecho referencia, gran parte de la formación del profesor se basa en el aprendizaje de la práctica para la práctica, excluyendo el elemento reflexivo y el conocimiento teórico-metodológico que sustenta a toda práctica, resultando imprescindible: la transmisión rutinaria histórica caracterizando los años de experiencia de este actor social “...Este conocimiento profesional, acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, desfilado en la práctica...Sin apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática compartida sobre la práctica el proceso de

¹⁰⁷ Ortega y Gasset...Op. cit., p. 74.

socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica...”¹⁰⁸

Y decir retroceder es porque al menos en el plan 84 se intentó apostarle a la teoría aunque dicho planteamiento distará de formar teóricamente al docente. Sin embargo, se fue socavando en los planes 97-98 y 99-2000, al considerarlo excesivamente teórico y con fines formativos en investigación, más, que en docencia.¹⁰⁹

Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela y para la escuela.

Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.

Escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones del funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, la desvinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. Mas, gran parte, de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas, sobre todo, con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un profesor, sino

¹⁰⁸ Gimeno, Sacristán... Op. cit., p. 411.

¹⁰⁹ **Plan, 99-2000.**

como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia, pero, más comprensión en su práctica educativa. Tal distanciamiento en los planes posteriores al plan 84, con la mínima teoría y la ausencia de investigación como contenido de enseñanza-aprendizaje, representaron una pérdida imprescindible para lo pretendido, por lo menos en el discurso, la formación superior del magisterio.

Ya que, la teoría es el punto de partida del proceso de conocimiento y el eje articulador con la práctica docente por medio de la reflexión conceptual que fundamenta a la técnica, y esta división se manifiesta en la adquisición de información memorizada al estudiarse las disciplinas o contenidos no como problemas de orden epistemológico, sino como un conjunto de conceptos inmediatistas, superficiales, repetitivos y aislados. Al respecto, Ángel Díaz B. Llamará “la atomización,” además de tener una carga de contenidos de 6 a 7 asignaturas por semestre.

Esto es, favorecido en ambos planes al estar estructurado por asignaturas sus premisas epistemológicas las encontramos en el positivismo, conduciendo a la fragmentación del conocimiento y de la realidad.

Los contenidos tienen diferente significado epistemológico de acuerdo al nivel de integración en un cuerpo teórico que inevitablemente inciden en la formación del docente-orientador como en su práctica educativa y social, en tanto, articula lo ético y lo político. De modo que, no tiene el mismo significado y complejidad de enseñar contenidos instruccionales que culturales.

No es el mismo grado de aprendizaje del conocimiento de la investigación científica, contenido de la asignatura Investigación I en el Plan 84. Aunque hay que acotar que en el

programa de esta asignatura no hay referente de estudio de la teoría positivista como origen de la ciencia sociológica o como cuerpo epistemológico de la investigación educativa. Que nace con Saint-Simón (1760-1825) El fundador del positivismo moderno quien afirmaba que las verdades, o sea, el conocimiento científico, debían derivarse de los hechos y sólo de los hechos, y para ello, habría que utilizar el mismo método que en las demás ciencias de la observación.¹¹⁰ Más tarde, fue Auguste Comte (1798-1857) quien funda la ciencia de la sociedad a la que primero llamó física social y luego sociología convirtiéndola en ciencia positiva en donde el método positivo de la sociedad, según él, la sociedad debía de ser tratada como cualquier otro campo de investigación científico, por lo que, tendríamos que preocuparnos de investigar los hechos y no las ilusiones trascendentales.¹¹¹

La observación es el método y la teoría el instrumento que dirige a la observación y a la interpretación de los datos, de los hechos observados sin la intervención de la subjetividad.

Y, finalmente Durkheim como primer sociólogo dentro de la diversidad positivista aporta la sistematización, de los principios metodológicos en la sociología y desarrollo de las técnicas de investigación de recopilación y análisis.

Continuando con el ejemplo, insistimos que la explicación anterior difiere en nivel de conocimiento y grado de aprendizaje con relación al manejo de libros y otros materiales impresos para usos académicos en la asignatura de estrategias para el estudio y comunicación del plan 99. Estos contenidos inmediatos y específicos responden a la política

¹¹⁰ Marcuse, Herbert, Razón y revolución, Alianza Editorial, Madrid, 1972, p. 315 citado por Luengo, Enrique. **Problemas Metodológicos de la sociología Contemporánea**, UAM-Xochimilco, Méx 1982, p. 184.

¹¹¹ Ibid.

educativa, la educación básica es objetiva y pública en tantos fines estadísticos y reproductivos, en cuyo espacio institucional condicionan a obedientes empleados, y tranquilos ciudadanos. Seres adaptados dispuestos a vivir felizmente en el país maravilloso y sólo los desadaptados, frustrados, e infelices individuos serán aquellos rebeldes sin comportamiento del buen ciudadano. Importa, pues, la normatización del ciudadano y no la formación de los sujetos sociales quienes tengan un amplio capital cultural que les permita interpretar, reflexionar y proponer su participación social. Imprescindible se hace recuperar el papel de la cultura que ocupó en la polis en la conformación de la vida social.

De ahí, que la política educativa no pondere, en los docentes, la formación teórica, social y política, una cultura amplia. Sino lo contrario, la formación docente está subordinada a una concepción positivista, instrumentalista que deja de lado elementos críticos, políticos, éticos, e históricos. Los contenidos del nivel básico se transmiten de acuerdo a la currícula, o política de calidad educativa. Por ejemplo, la calidad ha sido entendida desde el conocimiento y habilidades del español y las matemáticas, determinadas por los políticas internacionales como lo fue el proyecto Jomtien, un acuerdo mundial para el 2000 que asegure la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje convocada por organismos como la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial. Un proyecto incluyente, que entiende por básico la utilidad inmediata sobre las cuales pueda construirse aprendizajes ulteriores. Con la finalidad de una amplia cobertura de alfabetización.¹¹² Así, la educación básica ha sido objeto de las políticas modernizadoras sin trascender estructuralmente a una calidad más allá de fines estadísticos, reproductivos, y utilitarios, vista a partir de una racionalidad

¹¹² Latapi, Sarre, Pablo. "El encogimiento de la educación básica," en Proceso, México, 1999, p. 42.

instrumental, aspecto trabajado anteriormente.

Por otro lado, la formación universitaria, históricamente dista de la educación normalista teniendo como fin lo social desde sus orígenes. No obstante, coincide en algunos fundamentos disciplinarios de su proyecto formativo.

La política descentralizadora que impulsa el gobierno de Luis Echeverría al crear las ENEP's en 1975, con relación a la presión política de ese entonces, que vivía la sociedad mexicana, se caracterizó más por intereses políticos que por fines pedagógicos.

La carrera de pedagogía creada en la Facultad de Filosofía y Letras en el contexto desarrollista que implicaba la industrialización y por ende nuevas formas de producción, se sustentan en el modelo Herbartiano que dice "Sin filosofía, sin ética y sin psicología, no haces pedagogía."¹¹³ Trasladándose acriticamente el plan de estudios de la UNAM a la ENEP's con una concepción Herbartiana la cual se conforma de la filosofía la psicología y la didáctica desde el punto de vista positivista.

A pesar de las características particulares de las ENEP's Como proyecto interdisciplinario y el binomio: departamento coordinación, las carreras no se comunicaban.

Surge la teoría curricular estadounidense en el contexto de industrialización influida por la eficiencia, pragmatismo, valores administrativos y la nueva cultura productivista. Luego entonces, sistematizó a la pedagogía. Esto es, el carácter histórico del currículum de pedagogía y con ello su concepción positivista de esta disciplina, lo indefinido de su científicidad como su conformación de diversos conocimientos y consecuentemente el

¹¹³ Díaz, Barriga, Ángel. "Problemática en torno a la formación del profesionista de la educación," en **Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón, UNAM-ENEP-Aragón, México, p. 16.**

surgimiento de las ciencias de la educación. Ahora, cómo se estructura el currículum de pedagogía y qué implicaciones formativas subyacen en el sujeto.

Dentro de las finalidades de esta licenciatura son: el planear, el organizar, el administrar, el supervisar, la docencia, y la investigación; congruente con el perfil profesional, este sujeto estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar.¹¹⁴ Asimismo este currículum expresa una orientación instrumentalista ya que se articula de conceptos operativos. Organizado por asignaturas que responde a un pensamiento positivista, fraccionando el conocimiento en 5 áreas:

- a) Área de Didáctica con 23 asignaturas entre obligatorias y optativas.
- b) Área Psicopedagógica con 21 Asignaturas entre obligatorias y optativas.
- c) Área de investigación pedagógica con 5 asignaturas.
- d) Área histórico - filosófica con 6 asignaturas.
- e) Área Sociopedagógica con 20 asignaturas.

Como se infiere, impera el contenido Didáctico-Instrumental y eficientizando la docencia con la tecnología educativa, fundamentada en la teoría del capital humano impulsado por las teorías economistas, y la teoría de sistemas. El psicológico, posibilitando a un sujeto tecnócrata e inmediateista discriminando las ciencias del pensamiento, restándole importancia a la teoría pedagógica, propiciando un desinterés por el discurso pedagógico en constante debate, a la investigación, a lo histórico, a lo sociológico y a lo político que convergen en el fenómeno educativo, pero, de una forma superficial, en términos informativos y positivista; en lo general, contenidos dispersos sin ejes articuladores entre las asignaturas y las áreas del

¹¹⁴ Plan de estudios en la Lic. En Pedagogía, ENEP-Aragón, p. 2.

conocimiento que construyan relaciones interpretativas. Por el contrario, se enseña de una forma aislada, descontextualizada con una repetición y saturación de contenidos que se estudian falsa¹¹⁵ y superficialmente, es decir, sin profundidad alguna.

Ya Ángel Díaz B. y Barrón caracterizaban al respecto:

- La atomización de conocimientos, formación dispersa y superficial.
- La exposición y repetición como práctica privilegiada.
- Deficiencia teórica conceptual y técnico instrumental.
- El gasto innecesario de energía psíquica por parte de los docentes y estudiantes.¹¹⁶

El aprendizaje es denominado como un cambio duradero, conducta observable y cuantificable, una perspectiva conductista.

La división del trabajo intelectual y el trabajo técnico sustentada en una sociología de corte funcionalista propia de una racionalidad industrial – productiva en serie, con valores de eficiencia y calidad, la educación ha sido concebida para servicio del sector productivo. Esto confirma lo que, Díaz Barriga trabajó como una de las dos tendencias en pedagogía, refiriéndose a la tendencia científico-técnico, una racionalidad positivista con las aportaciones de Emilio Durkheim al considerar a la pedagogía como una teoría práctica, y la lista de saberes se agranda para dar paso a Jhon Dewey con las Ciencias de la

¹¹⁵ Ortega y G... Op. cit., p. 66. “cuando el hombre se ve obligado a aceptar una necesidad externa, mediata, se encuentra en una situación equívoca bivalente, por que equivale a que se le invitase a hacer suya –esto significa aceptar- una necesidad que no es suya. Tiene, quiera o no, que comportarse como si fuese suya, se le invita, pues, a una ficción, a una falsedad.”

¹¹⁶ Díaz, Barriga, Ángel. y Barrón, T. C. **Estudio Exploratorio sobre el currículum en pedagogía, una perspectiva estudiantil, ENEP-Aragón**, México, 1983, p. 45, Mencionan, también, La deficiencia conceptual, instrumental y la falta de ejes. En la conferencia “Problemática en torno a la formación del profesional de la educación” menciona, incluso, la ausencia de legitimidad social y el contrato institucional subordinado, con respecto a la pedagogía. Ibid, “Problemática en torno a la formación del profesional de la educación... pp. 19-21.

educación.¹¹⁷ Como el esfuerzo hecho por Herbart, cuando retomó las aportaciones de la filosofía y la psicología. Durkheim, posteriormente con las aportaciones de la sociología, y sistematizarla en la metodología positivista la vislumbra como una ciencia práctica que va a conformar el cuerpo teórico, auxiliando a la pedagogía para dar cuenta de lo educativo.

De esta manera, el currículum formal institucional que emana del estado, además de ser un instrumento normativo en todos sus elementos constitutivos, y a pesar de la caracterización histórica es un instrumento ideologizante, como una instancia hegemónica a favor de la clase que lo postula. No obstante, la autonomía y la libertad de cátedra que caracteriza a la universidad a diferencia de la Normal.

Esta hegemonía se conquista a través de políticas y aceptación por las mayorías mediante la coacción y el consenso. Socialización con esta ideología la cual se materializa en el hombre en su conjunto como sociedad y en su práctica social, mediada por una racionalidad instrumental excluyendo la reflexión, la subjetividad, la ética y la interpretación. Su incidencia pedagógica partirá de la operatividad desvinculando la teoría y la práctica, la teoría como contemplación pasiva, y la práctica como manipulación instrumental o aplicación mecánica de la teoría, postura positivista.

Finalmente, mencionaremos algunas reflexiones de la formación que ofrecen ambas instituciones. Primeramente la convergencia entre la formación normalista y la formación pedagógica, es dada en la transmisión de contenidos que tiene que ver con el proceso enseñanza – aprendizaje, con un enfoque didáctico y psicológico.

¹¹⁷ Idem., “Problemática en torno a la formación del profesional de la educación”..., p. 16-17.

La pedagogía es una disciplina en constante debate con respecto a su cientificidad y su campo de conocimiento, continuo proceso de construcción que por la escasa aportación teórica de sí misma y de su objeto de estudio se nutre de campos muy diversos de conocimiento, asimismo, se torna interdisciplinaria, flexible e inacabada, en permanente replanteamiento constructivo de sí y de sus diversos objetos de estudio.

Sin embargo, la realidad curricular no ha sido del todo así, pues no es una relación causa-efecto sino que influyen otros elementos como la cultura e intereses de los alumnos, de los profesores, del contexto social etc. Porque la tendencia de la formación formal en ambas instituciones subyace la racionalidad positivista e instrumental, el saber hacer que conforma específicamente a la profesión llámese pedagógica o docente. El concepto profesión nace en la edad moderna con el advenimiento del capitalismo y la industrialización que define la división del trabajo especializado operando la racionalidad técnica instrumenta que implica organización orden control y cálculo. *Beruf* palabra alemana que define al concepto de profesión que nace de la traducción de la Biblia pronunciada por los protestantes, en la edad moderna e industrialización, relacionada con el trabajo racional para obtener ganancia, es decir desear racionalmente el lucro vinculada con el deber ético-religioso, la creencia impuesta por Dios, esto es, "Profesión es algo a lo que el individuo debe someterse porque es una donación que la Providencia le ha otorgado, algo ante lo cual debe allanarse, y tal idea establece la razón del trabajo profesional como misión, como la misión impuesta por Dios al hombre."¹¹⁸ El individuo debe cumplir el deber que ocupa en el mundo. Así, la profesión es definida como la categoría de personas especializadas, capaces de aplicar la

¹¹⁸ Weber, Max... Op, cit., p 53

ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada.”¹¹⁹ Y, la escuela sería el lugar legítimo para la formación profesional y laboral hacia una orientación tecnicista con sus principios de objetividad y eficiencia sobre la acción educativa, aunque en la Universidad se aborden más contenidos teóricos epistemológicos que técnicos, de todos modos, existe una preferencia y tendencia por las materias operativas, utilitaristas, y pragmáticas. Esto demuestra una deficiencia de la formación teórica y se corre el riesgo de tecnificar el pensamiento, es decir, pensar la realidad en una relación causa-efecto. A pesar, de que la formación normalista sea formar al docente para la enseñanza y al universitario específicamente en pedagogía con un propósito multifacético en todo y en nada. Lo cierto es que no hay una aprehensión primeramente conceptual en el devenir histórico que nos permita interpretarnos conceptualmente en el presente, construir conocimiento y entonces arribar a la posibilidad de transformar, no como mandato de Dios, sino como producto histórico al constituirse como sujeto social a través de una práctica profesional.

Concluyendo, las implicaciones formativas del plan de estudios formal son individuales, institucionales, profesionales y sociales mediante la práctica, resultando ser tendenciosamente reproductiva, a través de la memorización y repetición de contenidos, por parte del orientador-docente, con poco o ningún conocimiento que fundamenta a la materia de formación cívica y ética. Contrapuesta a la producción del conocimiento y a la transformación de la sociedad, empero como una confrontación e interpretación entre lo teórico y la realidad, habría que reconocer que dentro del currículum existen prácticas de resistencia que ofrecen diversa direccionalidad de la formación en lo teórico, lo

¹¹⁹ Pacheco, Méndez Teresa. **La profesión, su condición social e institucional**. CESU. México, 2000, p.24

metodológico y lo instrumental.

En el contexto de la modernización la amplitud del concepto de formación se reduce a saber hacer que "...significa...dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes."¹²⁰ Habilidades, destrezas y actitudes requeridas en el mercado laboral determinado por la globalización y la política neoliberal produciendo profesionistas predeterminados en competencias que los lleve a integrar los valores de la calidad, éxito, velocidad, y eficiencia propios de una racionalidad técnica instrumental, positivista excluyendo a la razón crítica, la subjetividad, a la ética. También, la formación en este sentido y en el ámbito magisterial en servicio se convierte en una mercancía más, certificando calidad, puntuación escalafonaria, promoción y remuneración económica (si se cumplen otros requisitos).

De ahí, que en el segundo capítulo abordemos el saber ético en el espacio institucional, como alternativa formativa dirigido a orientadores de distintas formaciones y con la finalidad de aproximarnos, como un primer momento, a un marco conceptual referencial, dentro de lo posible por espacio y tiempo. De esta manera, la ética como saber y fundamento teórico de la asignatura de formación cívica y ética, que coadyuve a su actitud ética del orientador en su ser y en su hacer, como una posibilidad de contribuir a ello, con el afán de la búsqueda de lo viable y lo posible históricamente en un espacio y tiempo concreto, por lo que trastoquemos la relación del orientador e institución en el segundo capítulo.

¹²⁰ Larrosa, Jorge... Op, cit., p 12

CAPITULO II

EL ORIENTADOR COMO SUJETO AUTÓNOMO Y SOLIDARIO, ENTRE LA INSTITUCIÓN Y LO INSTITUYENTE.

Ante dichas implicaciones mencionadas en el capítulo anterior se, hace necesario, tras recorrer la historicidad de la función del orientador, concebirlo de manera distinta así como la relación formativa con la institución y específicamente con el programa de formación cívica y ética en su práctica docente.

Hablar de la formación de los sujetos de la orientación educativa en la institución conduce a la certidumbre-incertidumbre y a desafiar el orden establecido, las preconcepciones y todo lo apriorístico de las relaciones entre los sujetos, en medio de condiciones laborales, rutinarias y existencias diversas, no muy adecuadas para las pretensiones formativas, se torna un tanto complejo.

Sin embargo, es necesario e imprescindible para la superación de sus prácticas educativas, que por ser sociohistóricas trasciendan totalmente en los individuos de forma personal y colectiva, las cuales se reducen a la instrucción, transmisión de conocimiento, evaluación y control, una práctica burocratizada con la finalidad utilitarista para su adaptación social, profesional exigida, y requerida por los sistemas sociales y escolares. Como diría Luhman y Schorr en su estudio con respecto al progreso de la formación en las sociedades occidentales, determinada por los sistemas sociales en donde la sociedad necesariamente autorregula su funcionamiento:

La perfección humana, la formación y la capacidad de aprender. Arriesgando, la humanidad de los formadores y de los educandos, dirigiendo a continuar la deshumanización hasta

perfeccionarla en la lógica del mercado donde despiadadamente nos consumimos unos a otros, porque en los *negocios no se lleva por regla el deleite, sino el interés*, según Rousseau; manifestando *el instinto desmedido de lucro un ethos económico* como bien lo precisó Max Weber.

De ahí, la importancia de reivindicar la formación de los sujetos de la orientación, la balanza tendrá que equilibrarse. Es decir recobrando la dimensión pedagógica, política y filosófica que implican a la formación, esta última (aportación de Hegel), a partir, precisamente de lo que decía este autor: el devenir de un espíritu particular-singular a un espíritu universal recuperando la negatividad. Dimensiones olvidadas, ignoradas o no trabajadas profundamente en los inicios formales de la formación de los orientadores, ni en las propuestas actuales de formación.

Lo que implicaría la toma de conciencia de nuestra realidad y, por otra lado la imaginación, la creatividad, el pensamiento, el conocimiento, la sensibilidad, y la autonomía en las dimensiones históricas, políticas y sociales; construir-nos en la posibilidad, en la determinabilidad de lo determinado, y en el por-venir-pensado. La problematización de nuestra realidad como orientadores concretizándose en un proyecto, con sentido, articulando relaciones de lo dado y lo posible, de lo instituido y lo instituyente. Todo ello exige, en este segundo momento metodológico de la investigación, la interpretación crítica, que pretende comprender no lo que se dice, sino lo que se quiere decir. Y basándonos en

una experiencia socializadora que trasciende la cotidianidad sino a *la vida académica*,¹²¹ sí aproximarse a la posibilidad en dos aspectos: de advertir el nivel teórico de la práctica que bien señala Carlos Zarzar Charur, como también tomar distancia de sí mismo y ascender de lo singular a lo general. Dicha experiencia no experimental, pero, sí con el propósito de recuperar la empiria e interpretarla teóricamente arribamos a la institución y al sujeto orientador para vislumbrar una conciencia real y una conciencia posible. Taller que tras un segundo intento y por motivos políticos e institucionales no se llevó a cabo como fue planeado inicialmente, de tal suerte que se trabajó con un grupo de orientadores de tercer grado, durante 15 horas (disposición de los directores y el supervisor) del taller de formación ética en el orientador con relación al programa de Formación Cívica y Ética (F.C.E), que al término de éste el supervisor escolar de la zona tuvo interés de que continuara, pero ahora, para todos los orientadores.

El trabajo que sostuvimos con este grupo fue con el objeto de conocer las concepciones de su práctica educativa, expectativas, preocupaciones y representaciones sociales éstas últimas afirma Moscovici son una “preparación para la acción no sólo porque guía el comportamiento sino también porque remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar.”¹²² Es decir, es la internalización histórica y sociocultural en las experiencias del individuo que orientan la conducta humana y el sentido común expresado en la entrevista grupal que conforman parte del presente capítulo.

¹²¹ La vida académica por oposición a la vida cotidiana, según Ricardo Sánchez Puentes, es la vida intelectual y social de un postgrado, es decir, su ambiente académico y de trabajo, se concreta en una serie de procesos concretos de formación.” Ricardo Sánchez P.(2000:14) Citado por Vuelvas, Salazar Bonifacio “Representaciones sociales y acción pedagógica de orientadores como transmisores de sentido en el contexto de la sociedad global” en Menezes, Díaz G.(compilador) **Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa**, Lucerna, México 2002, p. 77.

¹²² Ibid, p, 74

También, el trabajo escrito por parte de los orientadores que no se concretó en ensayo como se había propuesto, hecho que ya interpretado demuestra el poco interés por los procesos constructivos de pensamiento, implicación de la modernización, que apunta como ya se ha revisado en el capítulo anterior, hacia la productividad, eficiencia, la ganancia, utilitarismo, pragmatismo etc., apología de la razón instrumental.

2.1 LA NEGACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, UNA FUNCIÓN SUPERADA.

Hablar de la institución y hablar del sujeto orientador en la institución nos permite comprender la práctica institucionalizada del orientador, pero también comprenderlo como sujeto, participe de su práctica educativa y social. Así como un ser autónomo en tanto reflexivo y solidario, en tanto sensible y colectivo.

Reducir a la orientación a una práctica burocrática y *educacionista* como lo concibe Adriana Puiggrós; de interés; únicamente, privado y hegemónico es negar la realidad. Por eso, es menester superar esta función con la reflexión de sí misma y de su actor social – el orientador. A fin de entender a la formación de una forma distinta a la del positivismo,¹²³ conocer la realidad heredada, discutir sus preceptos de cualquier propuesta y posibles consecuencias, comprende una condición de la práctica docente. Lo que infiere a, hacer una interpretación de la orientación y de la formación del orientador más allá de la razón instrumental, y del pragmatismo, con lo que han estado impregnados ambos conceptos.

Hablar de sus contradicciones, es también arribar a una práctica de la orientación de interés público, ¿es posible? sí, si los sujetos imbricados forman parte de la acción reflexiva y práctica de la orientación educativa.

Bien, precisar primeramente a la orientación educativa por medio de las siguientes preguntas

¹²³ Concepción positivista en el siglo XIX durante la consolidación de la sociedad capitalista cuyos clásicos de esta doctrina son: Augusto Comte y Emilio Durkheim. Este último comparte el criterio positivista de objetividad científica y agrega que los hechos deben ser estudiados como cosas y es el primer sociólogo que sistematizó a la sociología para presentarla como ciencia. De esta manera, dicha doctrina domina en la ciencia, en la cultura y en nuestro pensamiento. Ha sido concebida como la habilitación de destrezas para el aprendizaje de ciertos contenidos, la capacitación y el adiestramiento para el trabajo. Tergiversando, nuestra herencia cultural con respecto a la formación desde la cultura griega.

¿Cómo ha sido concebida discursivamente, y cómo ha sido ejercida al interior de los espacios escolares (la institución)?, ¿Cuál ha sido su objeto de estudio?, y ¿Qué representaciones sociales tienen los orientadores de esta práctica?¹²⁴

México como país económicamente globalizado se fue gestando desde los años ochentas, a través de una Modernización con enfoque neoliberal, ha transformado a la sociedad en su conjunto, específicamente, en los espacios y las prácticas educativas se han mediatizado en la lógica del mercado. Por lo que el orientador se encuentra entre los encargos de una política neoliberal y las demandas de los sujetos en formación, entre lo instituido y lo instituyente.

La Orientación Educativa en México se origina “desde el año 1952 cuando Luis Herrera y Montes, y sus colaboradores lograron que la Secretaría de Educación Pública (SEP) les autorizara el establecimiento de la primera oficina de Orientación Educativa y Vocacional en la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México, en el DF”.¹²⁵ En 1976 a la UNESCO le preocupó el carácter instrumental y el predominio de lo vocacional de la Orientación Educativa (O.E) en América Latina, proponiendo que fuera vista más ampliamente.

Por lo que, la Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS), retomando parte de la propuesta de Julio González Tejada quien tiene una idea integral de la O.E,

¹²⁴ Para comprender la subjetividad de los orientadores a través de sus representaciones, fue necesario recurrir a instrumentos como la realización del taller, la entrevista grupal con un enfoque no directivo, se habla sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes, es un grupo de discusión y al escrito de las preocupaciones del orientador en torno a su práctica educativa desde el sentido común (documento personal: se refiere a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico). Véase, con respecto a entrevista grupal y a documento personal Taylor, S. J. Y Bogdan, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Paidós Barcelona, 1987. p. 139-140

¹²⁵ Nava, J (1994) La orientación educativa en México, Documento base. México; AMPO p.37 citado por Díaz, Benítez, Araceli. “Orientación educativa: entre supuestos, reflexiones y confusiones,” en Meneses D. Gerardo.(comp.) **Nuevas...**, pp. 129.

promueve la construcción de un Marco Teórico de la O. E. en México que se consolida en 1986 con cinco áreas (socioeconómico, personal, escolar, profesional, y vocacional); ya en 1984 se había creado el Sistema Nacional de la Orientación Educativa privilegiando lo vocacional. En 1986 se llevó a cabo la VI Reunión Nacional de la O.E para la construcción del Marco Teórico, presidida por el Dr. Jaime Castrejón Diez, con intentos fallidos. Más tarde en 1988 se realiza el primer Foro Regional de Orientación Educativa, donde el problema de su construcción teórica lo elaboró el Maestro Carlos Zarzar Charur, quien se pregunta ¿qué hace un orientador? Y que a partir de ello establece una tipología de la práctica, diferenciando cuatro niveles de la acción y de la conciencia de la práctica orientadora: 1) el sentido común, 2) la técnica, 3) la teoría, y 4) la política.¹²⁶

La Orientación Educativa en el Estado de México ha sido entendida conforme a las necesidades del Sistema Educativo Estatal. Se inicia en 1953, al nombrar orientadores para las escuelas secundarias en la Ciudad de Toluca, en 1981 se amplía este servicio asignando orientadores a todas las secundarias estatales. Las funciones del orientador se establecen en un Manual elaborado con este propósito. En el reglamento de escalafón de 1984, aún vigente, se considera la plaza de orientador como un puesto que se obtiene por concurso en la rama docente y se le define como el responsable de la conducción y asistencia de los alumnos a su cargo, para que encaucen adecuadamente sus capacidades y características personales hacia su realización educativa y vocacional. En 1986 se reconsideran las funciones de los orientadores en el Manual de Organización de Escuelas Secundarias: “Proponen a la Dirección de la escuela, las iniciativas y sugerencias que juzgue

¹²⁶ Meneses, D. Gerardo “Orientación educativa una práctica interpretada en su cotidianidad,” Ibid, pp. 24-25.

perteneciente para la buena marcha y el progreso del plantel. Programar actividades para fomentar y cultivar los hábitos de estudio, normas de urbanidad y presentación personal de los alumnos para participar en las comisiones que le sean asignadas por la superioridad, proporcionar información profesiográfica... Vigilar el proceso de adaptación y ajuste de los alumnos al régimen de Escolaridad secundaria. Llevar el control del proceso educativo con el fin de descubrir y tratar oportunamente las deficiencias del aprendizaje y de la enseñanza. Evaluar el rendimiento y conducta escolar e informar. Auxiliar y orientar a los alumnos para la resolución de sus problemas personales”.¹²⁷ “En ese mismo año se modifican los programas de los tres grados, considerándose las áreas de Orientación Educativa, Psicológica, Vocacional, y Social... abril de 1988, se presentan en todas las escuelas secundarias estatales los programas modificados de...las áreas...para el estudio, escolar, vocacional, y para la salud. También se modifican las funciones de este servicio conforme a las áreas...a principios de 1991, por lo que la Dirección General de Operación Educativa, encomienda al Departamento de Educación Secundaria una revisión y atención a las necesidades que este servicio tiene, para tal efecto, durante el mes de marzo del presente año, se llevó a cabo el “Foro de Análisis de la Práctica de la Orientación Educativa”.¹²⁸ De

¹²⁷ Gobierno del estado de México, SECyBS, Unidad de apoyo Administrativo. **Manual de Organización**, Méx. 1985 p.23

¹²⁸ Gobierno del Estado de México, SECyBS, Dirección General de operación Educativa, Subdirección de Educación Básica. **Manual para el Servicio de Orientación Educativa en escuelas Secundarias**, México, 1991 p.3. La orientación como producto de un uso social se prevé políticamente “Desde 1990 reencausar el servicio de orientación vocacional para apoyar la selección de opciones de estudios postsecundarios acordes con las exigencias de la modernidad del país” Programa para la Modernización educativa 1989-1994 México, p.59. Claramente se ve lo que Paulo Freire dijo “...cuando la educación es un instrumento de una política de explotación cumple una función eminentemente conservadora” Puiggrós, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**, Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, p. 34. y eminentemente la tendencia neoliberalista pretende “...quebrar el sistema creando circuitos aún más diferenciados para los sectores de la población, mediante restricciones para el ingreso y para el pasaje, entre los niveles, modalidades y diferencias significativas en la calidad de la educación distribuida a diferentes sectores” Ibid, p. 37.

ello da como resultado la integración de Academias Regionales, Actualización del Programa, la Segunda Guía de Material de Apoyo para el Servicio de Orientación Educativa en Escuelas Secundarias, y el Manual para el Servicio de Orientación Educativa en donde se describen las Funciones Genéricas y Funciones Específicas del orientador. Las primeras se refieren a lo relacionado con la institución: Técnico-Administrativo y de acuerdo a la Estructura Orgánica en relación con las líneas de autoridad dadas en la Organización Escolar.¹²⁹ Las segundas funciones son conforme a las cinco áreas: Orientación para el Estudio, Orientación Escolar, Orientación Vocacional, Orientación Social, y Orientación para la Salud. Con propósito de hacer funcional el servicio de la práctica de la O. E. Por lo que "...se debe contar con los instrumentos necesarios e indispensables para proporcionar el servicio...instrumentos tales como: tests psicométricos, folletería, material informativo, instructivos, y manual de procedimientos".¹³⁰

Respecto al concepto que se tiene de orientación educativa es determinada por las políticas sociales económicas y educativas en un momento histórico. Esto es la O.E. va desde el servicio a la industria con orientación para el trabajo; y a lo bélico-militar con el desarrollo de la psicometría, a principios del siglo XX en Estados Unidos se aplica hasta en la vida personal y social. En México la orientación vocacional se va vislumbrando con la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Mental, en la década de los treinta la orientación es eminentemente vocacional dándose en los espacios preparatorianos de la UNAM. En las secundarias como ya se explicó anteriormente, destaca la orientación al

¹²⁹ La institución escolar dentro del sistema educativo, está dada por una organización vertical en donde la autoridad inmediata, recibida del Subdirector y la mediata del Director. Así como la autoridad ejercida inmediata del Director. Así como la autoridad ejercida inmediata es para los alumnos. **Manual de organización.**

¹³⁰ **Manual para el servicio de orientación educativa**, p. 4.

servicio de la institución escolar en cuanto a la elección de alumnos, salud mental, adaptación social, con enfoque psicométrico e instrumental y algo muy importante en el Estado de México con una herencia de prefectura,¹³¹ hecho que ha dejado huella hasta el momento y quizá por mucho tiempo más continúe el control y vigilancia de la conducta del adolescente en el ámbito escolar.

En el marco político de la Modernización Educativa el servicio de la O.E. se convierte en un servicio de calidad y eficiente que está dada por las siguientes acciones:

“Reencauzar y fortalecer, los servicios de orientación educativa, para inducir la demanda hacia las opciones de educación media superior, conforme a las necesidades del país y a la política sectorial.

Promover la formación de hábitos y actitudes respecto a la conservación de la vida y la salud física y mental del educando”.¹³² Esto implica, ahora, un servicio para la institución escolar y las leyes de la política neoliberal, una práctica tecnoburocrática y utilitarista. Es decir una orientación educativa dividida en cinco áreas, entendiendo a lo educativo¹³³ como la adaptabilidad, primero del presente estudiante a la institución escolar, y después del futuro ciudadano a la sociedad y al ámbito laboral. Integrando al proceso enseñanza- aprendizaje de

¹³¹ Ibid. p. 12, “...Este servicio [la orientación educativa] empezó a funcionar en las escuelas de la ciudad de Toluca, con el fin de acabar con las limitadas funciones de los prefectos”.

¹³² Ibid. p. 10.

¹³³ A diferencia de la propuesta crítica que considera a la educación como espacio de reflexión, basada en el enfoque materialista-dialéctico, que enfatiza la actividad del sujeto sobre la realidad para transformarla y emanciparse, al hacer lectura totalizadora de la realidad. Es decir, hacer las relaciones pertinentes a la realidad, una expresión históricamente determinada que conlleve al sujeto a la construcción de ésta. A través de los recursos teóricos-conceptuales, históricas y reflexivas. Retomando estas ideas Marxistas, entre otras. La escuela de Frankfurt y sus representantes, enriquecen las aportaciones de la corriente crítica en el fundamento de que la razón humana tendrá una actitud crítica hacia la sociedad y el estado. Para lo que, autores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, consideraron la influencia de la racionalidad instrumental en todas las esferas de la vida que al ser más racionalizadas, disminuye su facultad crítica y surge la crisis de la razón asociada con una crisis generalizada. Véase Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación**, s. XXI, 1999, pp. 30-32.

contenidos específicamente académicos a la memorización, de la información transmitida, y lo vocacional como parte de la práctica burocrática e instrumental distribuirá la demanda estudiantil a opciones técnicas, que en acuerdo con la política neoliberal la inversión real a educación, ciencia y tecnología es insuficiente para el desarrollo de las necesidades sociales del país.¹³⁴

El discurso oficial admite la complejidad de definir a la orientación y justifica su existencia a través de las siguientes interrogantes que dirige su acción “¿Cómo ayudarlo a elegir la ocupación que más le convenga en su futuro?, ¿cómo integrarlo a su medio?, y ¿cómo desarrollar su habilidad de aprender a aprender?”.¹³⁵ En efecto, las respuestas a estas preguntas dirigen la acción del orientador hacia las cinco áreas y funciones específicas, ya mencionadas.

Dado que para el discurso oficial “...La orientación educativa es el servicio a través del cual la escuela ayuda a los alumnos para Que:

- a) Desarrollen, por sí mismos y de la mejor forma posible, sus capacidades de aprendizaje;
- b) Se integran a la comunidad escolar y hagan uso adecuado de sus instalaciones;
- c) Conozcan y desarrollen sus habilidades y aptitudes para elegir adecuadamente entre las opciones educativas y laborales que ofrecen;
- d) Acepten los valores sociales y respeten las normas establecidas para la convivencia social;

¹³⁴ Tan sólo la inversión en ciencia y tecnología es; “...en los países industrializados la inversión promedio del 2.5 % en relación al producto interno bruto (PIB)...La inversión mexicana del 0.4 % del PIB en ciencia “es mala”. De ahí que si se recorta aún más el presupuesto es... una mala señal para el mundo”. Dijo Mohamed Hassno, Presidente de la Academia de Ciencias de África. Científicos del mundo exigieron a gobiernos mayor inversión”. **La Jornada** 1º de Diciembre del 2003 p.50.

¹³⁵ Gobierno del Estado de México, SECyBS, Dirección General de Operación Educativa, Subdirección de Educación Básica. “**Manual para...**”, p. 15.

e) Conozca las ventajas de la planificación familiar, la paternidad responsable, la educación sexual, la salud física y mental”¹³⁶

Podemos inferir que al considerar a la O. E. como una disciplina con saberes sustentada en otras, de razón científica e instrumental, positivismo que devino con la modernidad, y que para la escuela de Frankfurt significó *el punto bajo del pensamiento*, de la Ilustración; según Giroux. También cabe señalar la caracterización y comparación que hace Michel Foucault de la ciencia-disciplina y el verdugo: “Como efecto de esta nueva circunspección, un ejército entero de técnicos han venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, y los educadores”¹³⁷ que instruyen, integran, vigilan y controlan los impulsos excesivos que pongan en riesgo el orden establecido. Práctica que por un lado es definida por la política al interior de la escuela, y en la que muchas veces no estamos de acuerdo, pero por otra parte no hay una construcción teórica para conceptualizar a la orientación educativa de una manera distinta, sino que a partir de acciones inmediatas se define sin contener ningún elemento para desarrollar la capacidad cuestionadora, heurística, reflexiva y crítica, potencialidades del ser humano. En consecuencia la O.E. es reducida a los procesos informativos, adaptativos, administrativos, asistenciales y normativos en los ámbitos del aprendizaje, de lo escolar, a lo vocacional, de lo laboral, de lo familiar, de lo social y de la salud. Sin ningún previo cuestionamiento que conlleve a un cambio. Todo lo contrario, se trata de conservar lo que hay y no posibilitar lo puede haber; de lo que es y no de lo que puede ser.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Foucault, Michel. Vigilar y castigar, S. XXI, Méx. citado por Meneses, Gerardo en **orientación educativa...**, p.63.

En este contexto del proyecto modernizador¹³⁸ el discurso oficial considera a la O.E como un servicio, después, con la reforma del plan de estudios que se derivó del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, una asignatura en el tercer grado “ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana , una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en el área educativa y vocacional”¹³⁹ Con un enfoque informativo y reflexivo dicha asignatura se compone por tres temáticas: El Adolescente y la salud, El adolescente y la sexualidad, y El adolescente, la formación y el trabajo. Un enfoque biologicista, informativo y no formativo centrado más su preocupación en el último grado de secundaria para asegurar esa orientación informativa, y vocacional que respondió a la política educativa de obligatoriedad pública en un contexto neoliberal. Posteriormente existe nuevamente el servicio con los mismos contenidos y funciones descritas en los manuales citados anteriormente, entre ellos la Guía de Material de Apoyo para el Servicio de Orientación Educativa.¹⁴⁰ Y, finalmente desaparece de la currícula para tomar su lugar la asignatura de Formación Cívica y Ética, continuando el servicio de O.E y sin ninguna formación previa, es ahora el orientador quien imparte este contenido amplio, complejo y desconocido que de entrada implica incertidumbre, angustia, apatía, desinterés,

¹³⁸ Recordemos, una de las acciones de la modernización Educativa, que paso antes de integrarse la O.E. dentro de la currícula se promulga el 4 de marzo de 1993 la reforma al Art. Tercero Constitucional estableciendo la obligatoriedad de educación secundaria. Ya que “...el país requiere una población mejor educada. Seis grados de enseñanza obligatoria no son suficientes para satisfacer las necesidades de formación básica de las nuevas generaciones...” SEP. **Plan y Programas** de estudio. 1993, p. 10. Efectivamente el objetivo es incorporar al alumno, que no necesita más que los mínimos conocimientos y habilidades a los nuevos requerimientos neoliberales de una sociedad subdesarrollada y dependiente.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 14

¹⁴⁰ Esta guía oficial es la respuesta a los planteamientos de los foros regionales y Estatales convocados por el departamento de Educación Secundaria, siendo únicamente un instrumento técnico que aborda todas las áreas en la que se divide a la Orientación Educativa. Éstas son el área vocacional, lo de la salud, la escolar, la de estudio y la social. No aportando elementos teóricos conceptuales que despierten el sentido crítico y reflexivo.

indiferencia o un gran compromiso. La O.E como servicio o como asignatura sigue operando desde el sentido común y lo técnico, sin sustento teórico que la fundamente, basándose solamente en la descripción de lo que debe hacer y hacerse. Lo que manifiesta, también, una ausencia de la formación teórica-conceptual en el sujeto orientador.

Así, orientación, orientador y orientado deambulan entre la adaptación, lo asistencial, lo informativo, lo correctivo, lo administrativo, lo vigilante, y lo normativo, una orientación además de tecno-burocrática, panóptica. Todo ello, enfocando nuestra atención, en el sujeto orientador, implica la enajenación de éste en "...La relación del trabajador con el *producto de su trabajo* como un objeto ajeno que lo domina...Dentro del *trabajo*, la relación del trabajo con el *acto de la producción*. Esta relación es la que vincula al trabajador con su propia actividad como algo extraño, que no le pertenece a él; es su actividad como sufrimiento pasivo, la fuerza como impotencia, la procreación como castración, la propia energía física y mental del trabajador, su vida personal -- ¿y qué es la vida sino actividad?-- como algo vuelto contra él mismo, independientemente de él, que no le pertenece. La enajenación de sí mismo, como antes la enajenación de la cosa."¹⁴¹ Es decir, la alienación de la cosa del hombre creador y la alienación del hombre de su actividad. El orientador ajeno al adolescente y ajeno a su práctica orientadora, una relación alienante entre-sí mismo, los sujetos de la formación, y su actividad.

¹⁴¹ OMES, pp. 352-353, citado por SCAF, Adam. **La alienación como fenómeno social**, crítica, Barcelona, 1979, p. 82, Elemento que genera la necesidad de que el hombre se emancipara de tal esclavitud a través de su trabajo, en su actividad transformadora a la que llamo praxis. Y de ahí la consideración de Habermas al decir. "[...] Marx identifica por última vez a la razón como un compromiso con la racionalidad y su ataque contra el dogmatismo [...]"] Habermas, 1973. citado por Giroux, Henry...Op. cit; p. 31. Pero, a pesar de haber recuperado al hombre reflexivo, creador, y transformador; Marx limita la libertad del hombre, únicamente, a las condiciones de la estructura económica. Tal vez por el poder de quienes poseen los medios de producción sobre los que operan. Sin embargo, Michel, Foucault diría más o menos así: entre las relaciones de dominación, siempre hay como pillarse, es decir como alterar esas relaciones de poder.

Con respecto, a la cotidianidad y experiencia laboral del orientador que da sentido a su práctica y de sus representaciones sociales, analizar, qué es la orientación para él o ella y qué hace en su espacio laboral.¹⁴²

En respuestas a: ¿qué es la O. E? coincide con el discurso oficial al ser considerada como un servicio, un apoyo psicopedagógico, y un intermediario. Con respecto a su objeto de estudio desde el sentido común, es el adolescente en cuanto su vida académica y personal. No hay una vinculación con lo social, lo político, lo ético, lo formativo ni lo histórico, tiende a la solución de problemas inmediatos, funcionales del ámbito personal y escolar bajo una racionalidad técnica instrumental de lo psicopedagógico. “La práctica diaria del orientador responde a inquietudes educativas, porque se basa en la búsqueda del orden escolar, en la vigilancia del comportamiento de los estudiantes en la inculcación de valores y hábitos de estudio, entre otras. Es un quehacer profesional porque se centra en la resolución de problemas de la vida escolar”.¹⁴³ A diferencia de la investigación en la práctica de la O.E. que se preocuparía en conocer los procesos, la lógica del problema y construir conocimientos. Y no la solución, únicamente, de problemas funcionales. De ahí la importancia, relevancia y dependencia que guarda con la institución para hacerla funcionar dentro de su concepción de educación.¹⁴⁴ Esta apropiación que tienen los sujetos

¹⁴² A través del taller que impartimos, que no fue con una finalidad demostrativa ni de comprobación, sino explorar qué piensan los sujetos de la Orientación Educativa. Razones que expresan lo subjetivo y el sentido de su práctica social. A través, de instrumentos cualitativos se retomó lo que pareció más significativo durante todo este proceso.

¹⁴³ Piña, Juan, Manuel. “La investigación en orientación educativa, notas para su discusión” en Menezes, Díaz, Gerardo. **Nuevas Aportaciones...**, p.201.

¹⁴⁴ Quiero acotar que, precisamente en el taller que se impartió fue una disposición de las autoridades educativas, el que no asistieran todos los orientadores. “**Pues las escuelas se quedarían solas**” Surge entonces. ¿Quiénes cubrirían las necesidades cotidianas o inmediatas del quehacer del orientador educativo? Respuesta que vislumbra, la herencia de la prefectura. Y su función de acuerdo al uso social, me refiero a la función panóptica y tecnoburocrática de la orientación.

orientadores de su actividad, quizá, responda a la información que las autoridades educativas han llevado a cabo en los talleres de actualización y, cuya información se ha incorporado acriticamente, al discurso y a la práctica.

Considerando lo anterior, la función del orientador se circunscribe en los encargos institucionales, al servicio de la escuela, y de las políticas modernizantes de una sociedad neoliberal, más que en las demandas del alumnado. Así entre encargos y demandas, por mencionar un ejemplo, bien específico, posteriormente, a que la O.E. fuera parte curricular de la secundaria, se diseña y aplica “el examen único” por El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) a la educación media superior, en donde el encargo es muy claro, redistribuir la demanda que se ha incrementado “de 6 por ciento respecto al año anterior (casi 15 mil jóvenes más):”¹⁴⁵ entre la oferta disponible de acuerdo con las políticas educativas cumpliendo el objetivo de la selección para ocupar la escuela, modalidad, o carrera técnica que le corresponda, según su evaluación, o donde haya lugar, excluyendo inmediatamente a corto, mediano y largo plazo con la deserción más probable del aspirante al no representar “x” opción u oportunidad, su preferencia e interés, siendo otro filtro, para la movilidad social y la educación, justificadamente. En cuanto, a una de las demandas de la sociedad en relación el gasto educativo y la demanda de cobertura Ángel Díaz B., señala que “entre 1967 y 1997 la matrícula de educación superior a escala mundial creció a un factor de ocho, en Europa aumentó cuatro veces, lo cual no significa que se satisfizo la demanda o que se llegó a un nivel deseable en la cobertura.

Lo anterior quiere decir que los países latinoamericanos requieren más de 8 por ciento del

¹⁴⁵Observatorio ciudadano de la educación “Selección Académica, Discusión aplazada ¿Por qué privilegiar la orientación técnica? **La Jornada** 12 de diciembre del 2003.

PIB en educación porque, entre otras cosas, “estamos creciendo brutalmente, pero con pocos recursos. Y, por otro lado, la demanda potencial podría ser mayor...En el país, la matrícula creció un millón entre 1990 y 2002 y, sin embargo, sólo subió cinco puntos la cobertura, precisó.”¹⁴⁶

De lo antes expuesto, urge la necesidad de superar esta práctica funcional pragmática, y burocrática por lo que es relevante la conceptualización que hace Gerardo Meneses, de la O. E como: “una práctica sociohistórica que contribuye a la formación, en el sentido de constitución de los sujetos sociales,”¹⁴⁷ para ir construyendo una sociedad más equitativa en sus relaciones de poder. Finalmente, para concluir este apartado, se discutió con el grupo de orientadores ¿qué sería lo urgente en la orientación educativa de acuerdo con su práctica como orientador y como docente? lo relevante fue: tener dominio de los contenidos de F. C. y E pese a mi formación en ciencias sociales, ya que hay contenidos que son meramente teóricos; establecer la separación de funciones y pugnando por la especialización, el cómo enseñar F.C. y E; el cómo establecer la congruencia entre lo que se enseña y se hace en la escuela, y definir la función del servicio de la orientación educativa con sustento teórico y práctico; y, por último sistematizar saberes que el propio orientador ha construido a través de su práctica cotidiana como resultado de las necesidades que enfrenta. Resultan interesantes las necesidades que oscilan entre lo teórico y lo didáctico-instrumental entre la ambivalencia conceptual de la propia orientación y la certeza de conocimientos construidos

¹⁴⁶“Incumplir la meta de gastar 8% del PIB en educación Violaría la ley, señala Díaz Barriga”. **La jornada** 1º de Diciembre del 2003. Mientras esto sucede, las autoridades inmediatas: La SEP y CONAPO se preocupan por detener el crecimiento poblacional, promocionando el programa “Cultura demográfica” que se impartió en Enero del 2004 a algunos orientadores del Estado de México que, a su vez, reprodujeron al interior de las instituciones educativas.

¹⁴⁷ Meneses, Gerardo. **Nuevas aportaciones...**, p.26.

cotidianamente desde el sentido común. Sin embargo, si partimos de la O.E como una práctica social que tiene que ver con un contexto de espacio tiempo y condiciones, podríamos, entonces, vincularla con el compromiso y participación social, que no se daría mecánicamente, ni espontáneamente. Sino a partir de la propia constitución del orientador, como sujeto social a través de su propia formación teórica, política y ética. Para contribuir, con su práctica, a la constitución de los sujetos sociales. De ahí, que el siguiente subtítulo tenga que ver con una interrogante y, a su vez, con una preocupación. La actualización del orientador educativo, ¿un espacio formativo desde la institución?

2.2 LA ACTUALIZACIÓN DEL ORIENTADOR EDUCATIVO, ¿ES UN ESPACIO FORMATIVO DESDE LA INSTITUCIÓN?¹⁴⁸

La institución como un espacio físico y social privilegiado legitimado y legitimador de una práctica orientadora que ya hemos revisado.

Partimos de una institución escolar dentro del sistema educativo burocrático que está organizado de una forma vertical, donde las relaciones y sus funciones entre los sujetos obedecen a un rol y a un patrón jerárquico, en este caso la función del orientador educativo es subordinada a una autoridad inmediata y mediata del cual también se desprenden sus funciones ya analizadas en el anterior subcapítulo.

No obstante, en la institución siempre hay espacios informales o como lo llamara Laura Ayala, espacio irreverente "...para el ejercicio crítico de la razón"¹⁴⁹ y que se da no frente a quien detenta el autoritarismo, en donde se da la trivialidad, lo intrascendente y procesos de crítica, aunque sean pocos, pero existen, en medio de la cotidianidad y la rutina, se configuran momentos de reflexión, conciencia, y muy poco o nada de operatividad, intervención, acción y concreción; producto de aquellos procesos reflexivos. Tal vez, ya lo decía una de las orientadoras al contestar la pregunta ¿qué es lo urgente en la O. E? al decir de ella: "Es urgente sistematizar saberes que el propio orientador ha construido a través de su práctica cotidiana como resultado de las necesidades que enfrenta."

¹⁴⁸ En este apartado continuaré con la interpretación, como segundo momento metodológico de la investigación, del taller: "Ética, contribución al programa de formación cívica y ética del tercer grado de secundaria". Dirigido a orientadores del tercer grado de educación básica en cd. Nezahualcóyotl, zona escolar N° 3, Estado de México, En donde se realizó una lectura de cada uno de los siguientes autores Platón, Nietzsche y Adela Cortina, se analizaron las películas: Pink Floyd The Wall y Crimen y Castigo.

¹⁴⁹ Ayala, Lara, Laura, "El pensamiento crítico en el espacio irreverente de la institución escolar" en Carrizales, Retamoza C. (et, al.) **La crítica...**, p.28.

Sistematizar, fundamentar, cuestionar, problematizar e investigar ese acervo de experiencias y sentido común, algo así como la reflexión en y de la acción, nos conduciría necesariamente a la formación e investigación, y se iría perfilando una práctica de la orientación heurística e interpretativa, es decir cuestionar, pensar y responder con compromiso a entender lo que Gastón Bachelard llamara, instinto *formativo*.

Por otra parte, ya lo acotaba, también Carlos A. Zarzar: Charur “Si el orientador tiene la oportunidad de discutir sus hipótesis de vez en cuando, lo hace solamente en ocasiones aisladas y esporádicas, pero no puede sentarse con su equipo de trabajo y conceptualizar y tratar de fundamentar sus actividades.”¹⁵⁰ Sin embargo, la posibilidad de crearse en ese espacio institucional, las condiciones para acceder a ese nivel de conciencia respecto a la práctica que trascienda la integración inmediateista de la tarea orientadora, así como dirigir la mirada, en el querer y la acción a una actitud *política desideologizante* construirá recursos que cuestionen nuestras instituciones, según la tipología¹⁵¹ que hace el autor anteriormente mencionado. Accediendo a la concientización a través de problematizar la acción cotidiana del orientador, misma que se someta a una postura crítica, reflexiva y dialógica, abierta a la diversidad de enfoques teóricos, que para trascender a ello implicaría tomar conciencia, compromiso, voluntad y esfuerzo organizarse y trabajar colectivamente. A esto se le llamaría resistencia, si la consideramos como alternativa de cambio, con el objeto de que la

¹⁵⁰ Zarzar, Charur, Carlos A. “Las concepciones teóricas de la orientación” en Meneses, A. Gerardo, (comp.) **Nuevas...**, p. III.

¹⁵¹ Ibid, pp. 105-113. El autor nos presenta su topología de la acción en la práctica orientadora. En cuatro niveles: El nivel del sentido común se caracteriza por integrarse a la práctica orientadora de forma inmediata, sin formación teórico-conceptual, ni técnica, previamente; haciendo uso, únicamente, de sus referentes de sentido común. El nivel técnico implica el uso de instrumentos técnicos que operen en la solución de problemas vocacionales, conductuales y de aprendizaje. El nivel teórico fundamenta conceptualmente su práctica, partiendo de una concepción teórica, nivel muy poco accesible, para los orientadores. Por último el cuarto nivel se refiere a la Conciencia política que se da solamente en el proceso educativo de desideologizar.

institución sea un espacio formativo donde haya cabida para la reflexión, para la duda, la confusión, la interpelación, el compromiso y la incertidumbre-dilema: entre el optimismo y el desencanto;¹⁵² pese a la imposición de evaluar contenidos seguros estáticos. Por lo que, no creo, de forma absoluta que ante “la necesidad de legitimar puede presionar sobre la actitud reflexiva imponiendo determinados temas, modos de abordarlos y límites a los discursos posibles”.¹⁵³

Para hacer frente a esta situación, pensar, que si se posibilita la construcción de un espacio formativo para el orientador educativo, implicaría que como sujeto comenzara a cuestionar su realidad, a comprenderla no sólo desde el sentido común, sino a reflexionarla con un marco interpretativo teórico-conceptual que a su vez posibilite transformarla. Como dijera Gimeno, Sacristán y A. I. Pérez G. en su obra *Comprender para transformar la enseñanza*, exhorta al conocimiento, a la ética y a la responsabilidad de la práctica docente mediante la reflexión dialógica que transformará la realidad. “El diseño de la formación implica compromiso con la percepción del porvenir -el deber ser- implica también compromiso con la transformación de los sujetos de la relación educativa y consecuentemente una actitud crítica desde lugares seguros (experiencias, teorías, ideologías y normas)”.¹⁵⁴ Sugiere

¹⁵² Carrizales, R. César, “La incertidumbre, la paradoja de la formación... del orientador”, en Menses, Gerardo, *Nuevas aportaciones...*, p.13 El joven se encuentra ante cambios vertiginosos socialmente trastocados por la velocidad, lo efímero y el desencanto nos alejan de aprender certezas que en otro tiempo nos dieran seguridad. Sin embargo, nos dice Carrizales, R. es necesario integrar a la incertidumbre, a pesar, del rechazo que tiene en comparación con la certidumbre. Por lo que nos propone: “...en diseñar una educación *en-con-para* el dilema; en este caso, una educación para la incertidumbre y la certidumbre. El dilema implica una articulación tensa en la cual la incertidumbre reduce su temporalidad por la constante intervención de la certidumbre, e implica también que a la incertidumbre no se le apologice ni se le incline hacia el desencanto. Los próximos diseños del porvenir requieren de certidumbre e incertidumbre. El dilema sin resolverlo, es lo que lo hace viable el anhelo de que la incertidumbre se incorpore compartiendo créditos con la certidumbre en la educación “por venir”. Nos exhorta a tomar una postura mediadora y hasta reconciliatoria, un encuentro entre las épocas.

¹⁵³ C fr. Jiménez, Zaldivar Ma. Elena (et al), *Antología de didáctica y práctica de la especialidad* p.209.

¹⁵⁴ Carrizales, Retamoza, César. “Crítica de la formación crítica” en Fullat, Octavi (et al), *La crítica...*, p. 26.

articular a la crítica de la formación-cuestionar asimismo, su certeza- y a la formación crítica. Es decir, “Cuestionar nuestras propias certezas, no es una tarea fácil, pues implica desestructurar la seguridad que nos proporciona ver claro, lo cual significa asumir que nuestras interpretaciones pueden ser parciales o incluso erróneas. Ciertamente no todas las certezas son iguales, algunas tienen una presencia mayor que otras en nuestra experiencia y éstas son las de carácter ético, las que radican en esa zona poca pensada o impensada que es el deber ser...”¹⁵⁵ Sin embargo, ese instinto *formativo* del que nos hablara G. Bachelard, puede sucumbir y aparecer el instinto *conservativo* cesa el cuestionamiento por las respuestas. Pero, entonces: ¿cómo poder crear?, ¿cómo poder posibilitar un espacio formativo desde la institución? Quizá no haya una respuesta, sino varias, e incluso no llegue a respuesta y quede abierta. Pero sí pretender, no mostrar, sino interpretar la posibilidad que podría comenzar de manera sugerente con lo que se acaba de señalar de criticar y cuestionar nuestras propias certezas de manera intencional al hacer uso de los instrumentos de análisis, proceso que en su inicio se da de forma natural, porque el ser humano cuestiona desde muy temprana edad y en la manera que pasa el tiempo nos adoctrinan, nos adoctrinamos y adoctrinamos cerrando la posibilidad de cuestionar y sospechar de nuestras propias certezas, creencias desde un espacio legítimo, seguro, sagrado o figura impensable refiriéndonos a la institución ya que su “cuestionamiento...implica una enorme *ruptura* histórica...Esta ruptura implica que estos mismos individuos que fueron fabricados por su sociedad, que constituyen los fragmentos ambulantes de ella pudieron transformarse esencialmente, pudieron crear para sí los recursos para ser capaces de cuestionar las instituciones que

¹⁵⁵ Ibid p. 23

heredaron, las instituciones de la sociedad que los habían formado a ellos mismos.”¹⁵⁶Y es precisamente en este momento cuando surge, un espacio político público y por ende democrático que dé cabida al cuestionamiento de sus construcciones históricas.

Por herencia sociocultural e histórica los sujetos transcurren sus vidas por diferentes instituciones educativas, pero, que en esencia guarda la misma lógica de amaestrados de tal manera que ante nuestros educandos podemos responder “Estás en proceso de ser indoctrinado, no hemos desarrollado aún un sistema de educación que no sea de indoctrinación. Lo lamentamos, pero esto es lo mejor que podemos ofrecerte. Lo que vamos a enseñarte aquí es una amalgama de prejuicios actuales y de selecciones de esta cultura en particular. La más ligera mirada a la historia te mostrará cuán inestables tienen que ser. Vas a ser enseñado por personas que han sido capaces de adaptarse a sí mismas a un régimen de pensamiento establecido por sus predecesores. Es un sistema que se autopropaga. Aquellos de ustedes que resulten más fuertes e individualistas que otros, serán exhortados a abandonarlo y a encontrar caminos para educarse a sí mismos—educando su propio juicio. Quienes permanezcan deben recordar, siempre y en todo momento, que están siendo moldeados y marcados para poder encajar en las estrechas y peculiares necesidades de esta sociedad particular.”¹⁵⁷

Una verdad, si no en todo el sistema educativo, sí en gran parte de éste. Lo anterior obliga a preguntar: ¿Qué nos ofrece la institución? ¿En qué nos limita o nos posibilita la formación? y ¿para qué la formación del orientador desde la institución? Estas cuestiones orientan a

¹⁵⁶ Cornelius, C, **Figuras de lo pensable**, F.C.E, México, 2002, p. 117.

¹⁵⁷ Lessing, Doris The Golden Notebook, citado en McLaren, Peter, **La escuela como performance ritual**, siglo XXI, México, 2003.

desarrollar lo dado y lo posible, lo instituido y lo instituyente con relación a la formación del orientador en un espacio institucional-escolar.

Así, la institución segunda, creada por la institución primaria de nuestra sociedad capitalista dependiente, que existe y se instrumenta a través de la escuela. Una institución que está conformada de significaciones y roles que estructuran a un ser social. Ya lo decía Aristóteles en su política el “hombre es por naturaleza un animal político” o “animal social” [...] “Absurdo sería ciertamente hacer del hombre dichoso un solitario, porque nadie escogería poseer a solas todos los bienes, puesto que el hombre es un ser político y nacido para convivir.”¹⁵⁸

Y ciertamente la institución es imprescindible en la sociedad porque a través de ella los individuos se socializan, se organizan, se colectivizan, se consensan y disciernen, se incluyen y se excluyen, en fin, se dan diversas relaciones tanto normativas como divergentes, se humaniza pero también se deshumaniza, cobra diversos sentidos a su existencia.

Por lo que al decir de Cornelius Castoriadis dice “La sociedad... sólo puede tener lugar entre sujetos ya socializados... La sociedad, en tanto que siempre ya instituida, es auto-creación y capacidad de auto-alteración, obra de lo imaginario radical como instituyente que se hace como sociedad instituida e imaginario social, particularizado cada vez... la sociedad sólo es mediante la encarnación y la incorporación, fragmentaria y complementaria, de su institución y sus significaciones imaginarias, por los individuos vivientes, parlantes y actuantes.”¹⁵⁹

¹⁵⁸ Aristóteles 1981, **Ética Nicomaquea**, 9ª. Ed, colección Sepan cuantos, Porrúa, México, 1981, citado por Martínez, Huerta, Miguel. Plaza y Valdés, México, 2000, p.89.

¹⁵⁹ Castoriadis, Cornelius, **Ciudadanos si brújula**, ediciones Coyoacan, México, 2002, p. 46. [cabe señalar que el subrayado es nuestro].

Es decir, la existencia de la sociedad se da a través de y por la integración de los individuos sociales. Y realizándose en los individuos que fabrica, pero a la vez la sociedad se crea de lo imaginario instituyente – el campo de la creación social-histórica, que permite la *individuación del individuo* en comunidad y no aislada hacia su autonomía individual y social dada como proyecto en mayor grado de ruptura de las sociedades heterónomas, y en el menor grado “La denegación de la dimensión instituyente de la sociedad, el recubrimiento de lo imaginario instituyente por lo imaginario instituido, va a la par de la creación de individuos absolutamente conformes, que viven y se piensan en la repetición (hagan lo que hagan, por otro lado – y hacen muy poco), cuya imaginación radical es refrenada tanto como se puede y que casi no están verdaderamente individualizados”.¹⁶⁰ Condicionando un mundo donde los posibles son impensables, donde no hay más posibilidad.

Empero, esa sociedad instituida está amenazada por el imaginario radical, por las contradicciones, pero se auxiliara de mecanismos que resistan a la alternancia y al cambio, Ideas que se expresan en las representaciones sociales de los orientadores al preguntarles:¹⁶¹

¿Podemos aprovecharnos de nuestras circunstancias como orientadores?, imagina: ¿cómo?, y ¿podemos potenciar y utilizar nuestra realidad como orientadores? En las respuestas,

¹⁶⁰ Ibid, p. 64.

¹⁶¹ Estas preguntas implican la liberación de la realidad en sus posibilidades, necesariamente nos llevará a interpretar el sentido para los orientadores y su práctica docente. Ya que interpretar significa: lograr una comprensión crítica y metodológica de nuestra realidad en torno a la pregunta hermenéutica: ¿Qué significación y sentido tiene para nosotros un acontecimiento o situación, en nuestro caso la práctica orientadora y docente de formación Cívica y ética?, la cual la mencionamos anteriormente y la relacionamos con la existencia del orientador.

Así la hermenéutica, teoría generalizada de la interpretación crítica “se trata de abrir una obra, texto o contexto en cuestión, y discusión a su sentido antropológico (o sentido para nosotros III), a partir de la intelección de su significado inmediato (I) y en base a la significación intermediada por un código a codificar y recodificar por nuestra cuenta. Es por esta decodificación y simultánea remodificación que toda interpretación auténtica, más que confrontarse a una obra abierta (Eco), abre la obra en cuestión a su significación (sentido) es decir a su relevancia antropológica” Ortiz-Oses, Andrés. **La Nueva filosofía Hermenéutica**. Anthropos España 1986 p. 72. es decir, como tarea hermenéutica hace referencia entre lo que dice (sentido común) y lo que se quiere decir.

destaca que conciben al orientador como: “líder”, “como guía”, “como imagen de respeto y probablemente como autoridad”; en el imaginar expresan: “el ejemplo y la responsabilidad”; y con respecto a su práctica: “obtener información sobre la vida personal de los alumnos, sobre su desempeño;” y también hubo quien no tuvo respuesta. Finalmente en la potencialización y optimización de nuestra realidad. Las respuestas radican: “en un proyecto de vida;” “en el momento que asumamos un verdadero papel o profesionalizarnos como orientadores;” “a través de actividades con los alumnos-faceta profesional sin olvidar que no todo es cuestión de voluntades, sino de recursos llámense humanos y materiales.” Aquí cabe aclarar, por el momento, que la voluntad es un recurso humano y una posibilidad (capítulo tres).

Reconstruir el sentido mediando el lenguaje, es decir interpretando entre lo que se dice (sentido común) y lo que se quiere decir con respecto a las respuestas: de la primera pregunta se asocia al concepto de poder, que tenemos los orientadores, legitimado desde lo instituido, que se articula con la respuesta de la segunda pregunta a través del saber para ayudar al orientado en lo escolar y lo académico. Y en las respuestas de la última pregunta radican en la función y en la capacitación (profesionalización).

Sin embargo, que como orientadores desde donde nos legitimamos e instrumentamos, también nos podemos pensar y formar si cuestionamos las significaciones imaginarias de lo instituido como su fundamento e imaginar y crear otras relaciones concretizándose en un proyecto con carácter histórico social. Abordando de esta manera las dimensiones olvidadas en la formación como es lo político y el filosófico, esta última la retomaremos en el problema de la formación. Sintetizándose en una autonomía que etimológicamente quiere decir “Autos, <<sí mismos>>, nomos, <<ley>>. Es autónomo aquel que se otorga a sí

mismo sus propias leyes... otorgarse a sí mismo su ley significa aceptar a fondo la idea de que ella misma crea su institución... Eso equivale, pues, a decir que ella misma debe decidir a propósito de lo que es justo e injusto.”¹⁶² La autonomía en tanto proyecto supone una dimensión política y ética dialógica consensual, cabe mencionar que se entiende por consenso un proceso dialógico donde hay cabida para la disertación y no en el sentido estratégico. Darse a sí mismo las leyes a partir del cuestionamiento de la ley, representando una participación democrática y política.

Cornelius, Castoriadis. Supone si el psicoanálisis ha de tener un sentido político entonces su finalidad será el que “trata de convertir al individuo, tanto como se pueda en autónomo, o sea, lúcido en cuanto a su deseo y su realidad, y responsable de sus actos, es decir considerándose como agente de lo que hace.”¹⁶³

Este elemento de autonomía permite constituir en la formación el sentido político y social, en una sociedad-institución, que más allá de controlarlo, y moralizarlo lo humanice en relación consigo mismo y relación con los demás.

Ahora bien, ¿cómo se considera a la formación del orientador dentro de este contexto institucional y social desde el discurso oficial y las representaciones de los orientadores?

Hasta el momento se ha vislumbrado algunos rasgos que limitan y posibilitan la formación desde el interior de la institución. Pero esta pregunta exige, la especificidad del proceso de formación que se pretende articular en la institución como posibilidad.

¹⁶² Castoriadis, Cornelius. **Figuras...**, p. 118-119, y a diferencia de cómo lo entendió Kant. En el imperativo, Ley apriorística para el individuo.

¹⁶³ *Ibid.*, p.122.

Así entonces, primeramente se interpretará las representaciones que los orientadores tienen de la formación, esto es, arribar a la subjetividad, lo no comprensible en otros marcos interpretativos.

Al preguntarles ¿Qué entiendes por formación? sus respuestas fueron: “Es un todo que implica todas las facetas del ser humano, este proceso es inacabado”. “La conformación de una personalidad sana con recursos heredados: Filogenéticos y ontogenéticos y derivados de la relación con el entorno,” y finalmente, “Es formar hábitos distintos en los alumnos que le permitan desempeñarse en la sociedad que les rodea sin problemas graves.” Observemos que se concibe a la formación como un proceso continuo, desde una perspectiva biologicista con una relación social en términos adaptativos.

Ahora, toca analizar como es vista la formación desde el discurso institucional por instancias encargadas de la actualización del magisterio como es el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP). Cuyo contenido fue “La elaboración de textos escritos,” y Carrera Magisterial por su parte tiene como objetivo: “ofrecer a los docentes de educación básica y complementaria, cursos estatales de actualización con valor a carrera magisterial, que les permita fortalecer y acrecentar sus conocimientos, así como reflexionar y solucionar problemas de su práctica educativa”.¹⁶⁴ Siendo sus contenidos de carácter disciplinario, técnico administrativo y técnico pedagógico con un sentido inmediateista y funcional reduciendo al orientador-docente a un burócrata más, a un técnico que no explique, no interprete ni construya procesos

¹⁶⁴ Véase. Gobierno del Estado de México SECYBS, Subsecretaría de educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, y, La Coordinadora Estatal de Carrera Magisterial, Convocatoria: **Cursos Estatales de Actualización con Valor a Carrera Magisterial**, Méx. 2003.

reflexivos de la educación, o sea, sólo resuelve problemas inmediatos de una forma pragmática. Esto aleja de la intención formativa entendida en términos más amplios como fue comprendida en el capítulo uno y otras aportaciones pedagógicas de algunos pensadores como: Comenio, Rousseau, y la cultura griega que se analizará en el presente capítulo.

Históricamente comprendemos que desde la herencia griega con Pitágoras y los sofistas conceptualizaron a la educación con relación al concepto de formación en su sentido más amplio, la educación política y ética, a la que denominaron *Techné* esencia de la *paideia*. Los sofistas estimaron las matemáticas y la astronomía por su valor teórico para la formación del espíritu mediante este conocimiento matemático se alcanzaba la capacidad constructiva y ordenadora y en general la fuerza espiritual. Se daba una formación del espíritu, del humanismo en la política y en la ética, así como la formación real y técnica en la gramática, retórica y dialéctica.

Platón circunscribe al hombre en el Estado, a través de la educación, desarrollando su capacidad colectiva, su sentido social tornando a la formación de un matiz social y vinculándolo a la formación del ethos, unidad de lo ético y lo estético, lo bello y lo bueno, la poesía, la música, la gimnasia y el vino. Hacia la perfección humana a través del dominio de sí mismo.¹⁶⁵ La cultura fue un elemento imprescindible para la formación del hombre en la vida social.

Por otra parte, Comenio uno de los pensadores del S.XVII quien alude a la formación moderna, de manera incipiente, en su *Didáctica Magna*. Paradójicamente expresa ideas modernas y del medioevo que respondieron a su conciencia sociohistórica. Analicemos la finalidad de ser hombre en el presente y en el futuro que el autor menciona en el capítulo IV

¹⁶⁵ Jaeger, Werner. **Paideia**, F.C.E. México, 1995, pp. 287-103.

“Conocerse, regirse y encaminarse hacia Dios, tanto a sí propio como todas las demás cosas con uno mismo, son los tres grados de la preparación para la eternidad.”

A saber, continua diciendo: “Claramente se desprende de lo dicho que el hombre está colocado entre las criaturas visibles para que sea: I Criatura racional. II Criatura señora de las criaturas. III Criatura a imagen y deleite de su creador”...*Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero, como se dice en el Génesis, 2.19 [...]*

Así, pues, en realidad, de verdad puede ostentarse la denominación de animal racional si se conocen las causas de todas las cosas”.¹⁶⁶ Por otra parte “*En las escuelas hay que enseñar todo a todos...I. se instruyen los entendimientos de las artes y las ciencias II, se cultivan los idiomas. III se forman las costumbres con suma honestidad. IV. Se adora sinceramente a Dios* a fin de que las escuelas fueran taller de hombres.”¹⁶⁷ Hacia su sentido universal, la perfección, el cielo en la tierra, la congruencia entre la razón y la acción. La formación del hombre completo, desde temprana edad, implica la correspondencia entre sabiduría-erudición, prudencia-virtud y piedad-religión con la concepción de hombre: entendimiento, voluntad y conciencia. Digamos lo externo potencializa lo interno del alma con la finalidad de servir a Dios a los demás y a sí mismo.

Es precisamente al considerar al hombre como un ser racional conocedor de una razón que funda el temor de otros a una razón como capacidad del hombre no un ser meramente mitológico y religioso, sin descuidar la relación divina. Es como se introduce hablar de la formación moderna ya que la razón, entendida como el conocimiento de cuanto existe en el

¹⁶⁶ Comenio, Juan, A. **Didáctica Magna**, Porrúa, México, 2003, p. 8.

¹⁶⁷ *Ibid*, p.33.

mundo manifiesto u oculto. Es decir la razón como parte de la cultura del hombre el entendimiento de las artes y las ciencias, Elemento imprescindible de la modernidad distinto en su sentido: razón verdad, razón técnico- instrumental con la que el hombre justifica el progreso, la libertad y la felicidad.

Asimismo, Comenio en el capítulo VI. Consideró al hombre como un *"Animal disciplinable"* también, objeto de formación para humanizarse entre los hombres. *"robado en su infancia por animales fieros y criados entre ellos, nada sabían más que los brutos ni podían usar la lengua, manos y pies de modo diverso que ellos, hasta no estar de nuevo algún tiempo entre los hombres"* y *"En general a todos es necesaria la cultura"*, *"es necesaria la disciplina a los estúpidos"*... *"así el espíritu ágil desprovisto de cosas serias se enreda completamente en cosas vanas, curiosas y nocivas y será causa de su muerte[...]* Los que alguna vez han de dominar a otros[...]

De igual modo los súbditos también deben estar ilustrados... El que no aprecia la sabiduría y a disciplina en un misero, su esperanza... será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles. (Sap, 311)¹⁶⁸

El sentido que Comenio tiene de la formación es direccional, hacia la perfección humana, en imagen y semejanza a Dios. Pero, lo rescatable es la capacidad *reflexiva del sujeto*, la *sensibilidad* (aunque con tendencia religiosa y moral). Y el carácter universal de la educación al sugerir enseñar todo lo necesario al hombre para constituirse un fin en sí mismo, en los demás, y en Dios.

Por su parte, Rousseau pensador del S. XVIII, en su propuesta educativa vincula la razón y el sentimiento al decir que: "En la investigación de las leyes de la Naturaleza, empezad siempre por los fenómenos más sensibles y más comunes, y acostumbrad a vuestro alumno a

¹⁶⁸ Ibid, p. 20-23

que crea que estos fenómenos son hechos y no razones” “... la experiencia y el sentimiento son nuestros verdaderos maestros, y nunca al hombre conoce lo que le conviene fuera de las relaciones en que él se ha encontrado. Sabe el niño que ha de llegar a ser hombre: todas las ideas que del estado de hombre puede formarse son para él motivo de instrucción”.¹⁶⁹ Pero, conforme a su proceso natural de edad y razonamiento heurístico, principio básico de su propuesta educativa. El autor aprecia la sensibilidad y la razón en mutua relación entre los contrarios. Cuyo concepto de razón instrumento universal del hombre, como él lo llama, supone a lo ingenioso a la creatividad, a la desujecación de la autoridad, a la autonomía, y a la interacción un juicio sano de la razón. Ante lo dicho Rousseau, resignifica a la razón como un elemento que posibilita la emancipación del hombre.

Su propuesta formativa en el Emilio corresponde la formación física, la formación moral y la formación política o civil. Desarrollado en cinco etapas, partiendo del retorno a la naturaleza. Reivindica al ser humano a sus intereses, deseos, necesidades, y subjetividad, auto respeto a su ritmo, a su imaginación, a la búsqueda de su propio proceso y, a su creatividad; su sentido social, su sentido ético y, político. Equilibrio entre la sensibilidad y la razón, así como servirse de ellos y de la experiencia, con las cuales el hombre habrá de autodirigirse en la vida.

¹⁶⁹ Rousseau, J. J. **Emilio o de la educación**, Porrúa, México, pp.159-160 [cabe señalar que lo subrayado es mío] Rousseau, hace una brillante precisión entre el conocimiento de la naturaleza y el conocimiento social, afirmando elocuentemente que el fenómeno natural es un hecho y no una razón. Que en oposición al triunfo del racionalismo, y del progreso de las ciencias de la naturaleza, resignificó a la razón en los actos, sociales del hombre causo una relación de la experiencia de sí mismo (contacto con sus sentimientos, y deseos) con los demás y siempre en mutua relación sentimientos y razón. Advertencia que más tarde padeceríamos en el triunfo del método científico positivista del s. XIX que al decir de Marcuse “La ciencia desde esta perspectiva estaba separada del cuestionamiento de los fines y de la ética los cuales fueron interpretados como insignificantes porque desafiaban a la explicación en términos de estructuras matemáticas” Marcuse 1964) citado por Giroux, H... Op. cit. p.34.

Finalmente, Juan, E. Pestalozzi integra sus aportaciones a la educación moderna a través de su principio de instrucción, “la intuición” que comienza por los sentidos como fundamento de todo conocimiento y proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual ha de considerarse gradualmente que comienza por los sentidos, pero que se va dirigiendo con una intención cognoscitiva, de tal suerte que el entendimiento distinga las características de las cosas, con el fin de conocer las nociones e ir relacionando con otras más complejas progresivamente, con base psicológica del desarrollo de las facultades intelectivas del educando.

Por otra parte su preocupación educativa es entorno al desarrollo de facultades dirigidas a su felicidad desde las primeras etapas de la vida, encargo que le hace a la escuela y a la madre. A esta última le confiere las buenas intenciones para su hijo al decir “No creo que haya una madre, tan ciega, moral e intelectualmente, que conscientemente decida atender al beneficio externo y temporal del niño a expensas de su bienestar interior y eterno”.¹⁷⁰ Más adelante dice a la madre que tiene que nutrir su espíritu porque: “Seguro que no desearías que tu hijo fuese uno de los muchos de quienes nada puede decirse, si no que ha vivido y muerto, pasando por la vida sin pena ni gloria y sin caracterizarse por ninguna cualidad ni acción que pueda dignificar la humanidad”.¹⁷¹ El autor insiste en la trascendencia humana del hombre a través de la acción educadora.

De lo antes dicho, el discurso oficial no concibe a la formación en este sentido de lo pedagógico en el que interactúa dialécticamente lo político, lo ético, lo reflexivo, lo sensible

¹⁷⁰ Díaz, G, Alfredo. **Pestalozzi y la bases de la educación moderna**, antología, Ediciones Caballito, México 1982, p.154, 156. Cabe mencionar que otro de los ideólogos modernos quien introduce en el desarrollo con la industria, es Jhon Dewey, quien destaca la relación escuela sociedad, escuela lugar donde ha de desarrollarse el espacio de formación ciudadana. Es decir, atribuye a la educación el carácter de instrumento para lograr el progreso y justicia social.

¹⁷¹ *Ibid*, p.156.

y, lo cultural. Por el contrario, se enfoca en la perspectiva credencialista y utilitaria de la actualización requerida burocráticamente para la permanencia en el servicio, para obtener puntos escalafonarios y requisitos de acceso a Carrera Magisterial. Siguiendo esta normatividad, no representa mayor problema para el docente-orientador, ni para la institución; ¿cuál es entonces la importancia de replantear a la formación del orientador-docente en un contexto neoliberal?, ¿qué dirá hoy, la posibilidad de la formación, en el espacio institucional?, ¿qué importancia tiene reivindicar a la formación en el orientador-docente? Bien, si partimos de considerar que nuestra práctica, es una práctica formativa que no meramente adaptativa y como tal una práctica socio-histórica porque al cuestionar las *significaciones imaginarias sociales* y su fundamento, diría Cornelius Castoriadis, creamos un *eidos* histórico; que trasciende de diversas maneras en el individuo y por ende en la sociedad. En total acuerdo con lo anterior y de que esta práctica formativa es de humano a humano, en y con lo humano, en un espacio y tiempo concreto determinable, es lo que conforma al individuo en sociedad. Y es ahí donde radica el problema que expresar esta interrogante: ¿acaso, no se arriesga a la humanidad, al mutilar del hombre, el pensamiento, la actividad creativamente transformadora y la sensibilidad? De ser afirmativo, entonces, justificamos la relevancia de reivindicar lo histórico, lo social, y lo humano de la práctica orientadora, mediante la formación, como elemento del humanismo, del propio orientador para a su vez realizar la tarea formativa que desde un sentido comprensivo, es menester aproximarnos al histórico devenir de la formación, para reivindicarla y generar una trascendencia del en sí para sí en la práctica profesional. Dicho de otro modo, interpretar su sentido en la actualidad, específicamente en el ámbito institucional. Además, en la relación orientador-docente con el programa de F.C.y E, cobra sentido la formación del ciudadano

como la constitución de los sujetos sociales porque vincula en la institución el conocimiento y sus implicaciones con la sociedad, a través de un interventor, el orientador-docente, como quien interpreta la racionalidad, la subjetividad y el sentido del discurso y coordina el proceso comunicativo e intervención institucional, así Hoyos M. Carlos. A. comprende la intervención socioinstitucional: “Al intervenir en la institución como un espacio de interrelación de sujetos, individuos, grupos y proyecto institucional, se convierte en orientador”¹⁷². Por su parte Vuelvas Bonifacio confirma que “la intervenciones un tipo de práctica profesional especializada fundada en principios y estrategias de mediación y cogestión. La intervención implica la adopción de una directividad en la actuación del orientador, sin detrimento de la comunicación horizontal”¹⁷³ Esto es, la intervención más allá de su concepción operativa y utilitarista a de ser un cuerpo conceptual comprensivo e interpretativo que relacione el pensamiento y la acción no de forma mecánica y funcional sino procesual que implique un posicionamiento político y ético entre los sujetos-institución, el poder-el saber. Meneses Gerardo señala a la intervención del orientador en el ámbito de lo pedagógico relacionado con la formación de los sujetos en un contexto socioinstitucional en el que ha de darse un proceso dialéctico entre lo instituido y lo instituyente a través de un proyecto epistémico-operativo en el que se articulen cuatro ejes: construcción del objeto, finalidades de la intervención, directrices metodológicas y, procedimientos de intervención.¹⁷⁴ De acuerdo con este autor me atrevería agregar, por considerarlo un proceso, reflexión en la acción y reflexión después de la acción no propiamente una

¹⁷² Hoyos, Medina, Carlos. A. “Gestión pedagógica e intervención socioinstitucional. La orientación operativa.” En Meneses, Gerardo **Nuevas...**, p.189.

¹⁷³ citado en, y, por: Meneses, Gerardo “ orientación educativa e intervención pedagógica (pautas para un acercamiento)” en *Ibid*, p 170

¹⁷⁴ *Ibid*, p. 169-170

evaluación del proyecto sino la reelaboración sobre lo pensado, sobre lo hecho que implique un volver a replantear y problematizar con el objeto de construir conocimiento renovar ese *instinto formativo* criticar esas certezas y dar paso a ese deseo latente y sentido de la práctica formativa de sistematizar saberes acumulados de la experiencia del orientador en un proceso comunicativo y socializador.

2.3 LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR EDUCATIVO CON RELACIÓN AL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.

La asignatura de formación Cívica y Ética (F. C. y E) forma parte del currículo de la educación secundaria a partir de 1999-2000 para el primer y segundo grado, y en el tercer grado se impartirá hasta el ciclo escolar 2000-2001 en todo el país, reestructurándose los contenidos de civismo en cuanto al enfoque, así como su abordaje. También se integran contenidos de la asignatura de orientación educativa, pero desapareciendo ésta, para continuar el orientador como docente, encargado de la nueva asignatura en el tercer grado. La cual está estructurada con contenidos nuevos, amplios, complejos e interdisciplinarios, puesto que su enfoque es: formativo, laico, democratizador, nacionalista, universal, preventivo y comunicativo. En esta asignatura se pretende que los profesores "...vean en su labor una oportunidad para renovar el compromiso de formar mejores personas y mejores ciudadanos. Dada la naturaleza de la asignatura, esta tarea obliga a que los profesores adquieran conocimientos y perspectivas en campos con los que quizá se sientan poco familiarizados."¹⁷⁵ Por el momento, obsérvese sólo el encargo que manifiesta y más adelante se analizará. Además, cabe señalar que pretenden las autoridades de la SEP modificar este programa con la reforma integral de educación secundaria para el ciclo escolar 2005-2006, centrado en competencias que implica un saber hacer para: vivir y convivir en sociedad; adquisición de conocimientos; capacidad de aprender permanentemente y movilidad de

¹⁷⁵ Álvarez, Arellano, Lilian. (et. al.) **Formación Cívica y Ética: Libro para el maestro**. SEP. Méx, 2000 pp. 3-4.

saberes que trasciendan con la utilización de herramientas en la vida cotidiana, social y productiva.

Una reforma que tiene como propósitos la cobertura, la permanencia, la calidad y la equidad; ¹⁷⁶ propuesta para analizarse, que no es el caso del presente trabajo, con mucho detenimiento, por sus premisas utilitarias y recorte del contenido histórico-social.

Por ahora, hay dos cuestiones que resulta importante dilucidar, en primer lugar el fin formativo y en segundo lugar la relación de la formación del sujeto orientador con el contenido de la asignatura, que al parecer, representa lo que Honore critica como un problema de la formación que es, la exterioridad del sujeto, es decir: “todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido. Formación profesional. Formación en matemática moderna... siempre se trata de formación para algo.”¹⁷⁷

Ciertamente, desde el discurso oficial, lo que constituye a sí mismo una autoridad, significa la actualización permanente del orientador-docente, un trámite burocrático, a través de los Talleres Generales de Actualización. Como parte del programa de modernización educativa que con respecto al contenido de (F. C. y E) se ha dado durante tres ciclos escolares de 1999 al 2002, (actualmente ya no está en las prioridades oficiales) que en lo general puede sintetizarse en el siguiente propósito para los profesores: “Profundicen en el conocimiento del enfoque, los contenidos programáticos y la metodología pertinente para la enseñanza de

¹⁷⁶ SEP “Reforma Integral de la Educación Secundaria” en Educación 2001 N° 107- Abril 2004 pp.18-23.

¹⁷⁷ Honore, Bernad. **Para una Teoría de la formación**. Narcea, Madrid, 1980, p.20.

la asignatura de Formación Cívica y Ética.”¹⁷⁸

Atendiendo, a la finalidad formativa, en el orientador se reduce a que estén informados del enfoque, de la relevancia de la asignatura, de las pautas didácticas y la de evaluación. Esto es, la formación se limita al proceso enseñanza-aprendizaje, (E-A) en términos instruccionales e informativos. Y para reforzar dicha tarea, en esta ocasión se distribuyó un libro para el maestro, el cual contribuye a “...reafirmar su papel como formadores de adolescentes”,¹⁷⁹ a través del proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos. Contradiendo el enfoque formativo que tiene la asignatura, puesto que la formación desde donde se conceptualiza, en el presente trabajo, no significa reducir sus finalidades a la instrucción de contenidos que por sus características epistemológicas rebasan dicho proceso; porque no es lo mismo enseñar una expresión algebraica: $a+a+a= 3a$; que la participación política. Sin embargo en las prácticas diferenciadas del currículum aparece el currículum omoculto, parafraseando a H. Giroux es aquel que transmite *silenciosamente* una ideología hegemónica. Retomando el tema de participación política se puede enfocar como un derecho constitucional a votar, un trámite más, así como el conocimiento del protocolo electoral, número de partidos, normatividad etc. Pero, no los procesos ideologizantes que condicionan nuestro voto, como tampoco concebir a la participación política de todo ciudadano más allá del ejercicio de votar, el análisis de las condiciones sociopolíticas y económicas de nuestra sociedad, etc. Lo que implicaría a ascender *al nivel político* como orientador-docente frente a nuestra práctica formativa, no sin previa formación teórica, para discutir los asuntos

¹⁷⁸ Marchetto, Lamagni, Raquel. En Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio y en Colaboración con la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, **Formación Cívica y Ética: Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio**, SEP, México, 2001, p.17.

¹⁷⁹ Ibid. p. 8.

públicos creando un *movimiento histórico* como lo precisa Catoriadis; y entonces hablaremos de la participación política como ejercicio democrático. Yendo más allá del proceso de E-A instruccional y del concepto inmediateista de política: arte de gobernar como se describe generalmente en el libro de texto de educación secundaria. Indudablemente exige del orientador-docente su intervención comprensiva e interpretativa de los procesos no sólo institucionales sino sociohistóricos, culturales, políticos y éticos para su praxis educativa.

El objetivo general de la asignatura es “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que las y los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesarios para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.”¹⁸⁰ Ello supone, como ciudadanos, la toma de decisiones en los asuntos públicos que aunado al carácter formativo de la asignatura, requiere al parecer vincular el contenido con la vida social, con las necesidades e intereses, cuyo objetivo sería incidir en el alumno con respecto a los valores cívicos, conductuales y laborales con base a una perspectiva totalizadora de la realidad social, que para hacer frente a esta situación se estima lo siguiente:

Hablar de la formación teórica y práctica “supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto. Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional que se enfrenta a las situaciones “divergentes” de la práctica... Ninguno de estos procesos por separado puede considerarse independiente ni, por supuesto, suficiente para explicar una intervención eficaz.”¹⁸¹ Esto significa, el conocimiento en acción que implica el

¹⁸⁰ Programa de Formación Cívica y Ética, SEP, México, 1999.

¹⁸¹ Gimeno, ... Op, cit., p. 20.

saber pensar y el saber hacer, una relación intrínseca entre la teoría y la práctica. Y parafraseando a Pérez Gómez, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión de la acción, dicho proceso como reconstrucción de la experiencia, del conocimiento y su práctica situándola en un enfoque de reconstrucción social que concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético y político, en tanto el docente orientador toma una conciencia social para transformarla siendo el profesor un sujeto ético y político.¹⁸² De modo que, se supera la visión técnica instrumentalista para retomar la práctica en un contexto disciplinario y más amplio, refiriéndose a lo pedagógico al tener por objeto a la formación de los sujetos sociales en el ámbito ético y político. Por lo que “el conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, si no en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia”¹⁸³

El contenido de la asignatura¹⁸⁴ está organizado en tres rubros a los largo de los tres grados, siendo las siguientes: a) Reflexión sobre la naturaleza humana, b) Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes y c) Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

¹⁸² Ibid, pp. 420 – 423.

¹⁸³ Ibid, p 417.

¹⁸⁴ Álvarez, Arellano, L. (et al)...Op. cit., p.13 sugiere que se consulte, para la especificación del contenido.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
I. Introducción: Necesidad de una formación cívica y ética (10 horas)	I. Introducción La sociedad como organización que posibilita alcanzar objetivos individuales y comunes	I. los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país (35 horas)
II. Naturaleza humana (30 horas)	II. Valores de la convivencia (26 horas)	II. Responsabilidad y toma de decisiones individuales (55 horas)
III. Adolescencia y juventud (40 horas)	III. Participación en la sociedad: Pertenencia a grupos (50 horas)	III. Responsabilidad en la toma de decisiones colectivas y participación (30 horas)
IV. Vivir en sociedad (40 horas)		

La escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella. El significado de la escolaridad para los alumnos es el de los contenidos reales. Y a su vez estos contenidos explícitos son mediatizados por todas las condiciones al interior de la escuela como vida social y al exterior de ella. Así podemos encontrar manifestaciones de los alumnos con respecto al programa, “me es aburrido”, “de lo que me dicen en valores, yo pienso lo contrario”, “no me interesa”, “nos ayuda a ser mejores”.¹⁸⁵ Efectivamente, aquí se expresa el contexto sociopolítico y económico como también las contradicciones del currículum.

El contenido manifiesto queda en entredicho en las diferentes prácticas y en los diferentes contextos socio-culturales de la vida social al interior y exterior de la escuela. Por eso “considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los

¹⁸⁵ Tomado de unas entrevistas informales a alumnos de secundaria estatal y esto fue lo más relevante.

profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden.”¹⁸⁶

Ante esta complejidad multifactorial en “donde se entrecruzan procesos, agentes, y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo..., por lo que es imprescindible un enfoque procesual.”¹⁸⁷ Que no se reduzca a un enfoque normativo, sino con carácter ético, reflexivo, formativo e interpretativo relacionando escuela sociedad.

En cuanto a los encargos institucionales que se le hacen al orientador con respecto a su formación desde la perspectiva de la asignatura, de manera sintetizada se encuentra: el conocimiento de los contenidos, conocimiento didáctico, habilidades comunicativas, autoridad e influencia moral (en los valores universales y en los valores que emanan de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.), que desde la categorización que hace de la formación, Gilles Ferry, conformaría una de las características de la formación, la formación doble, que consiste en la formación académica: científica, literaria o artística; y la formación profesional- pedagógica. Las otras dos son la Formación Profesional ante la necesidad de tecnificar la práctica del enseñante, y la Formación de formadores: Isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de la enseñanza. De ahí, la necesidad de que el enseñante construya un proyecto personal.¹⁸⁸ Ser ejemplo, es otro de los

¹⁸⁶ Gimeno, Sacristán, José... Op. cit., p. 152, Esto abre inevitablemente una diferencia entre el currículum oculto, que se puede estar al margen en coherencia o contradicción con las intenciones declaradas, producto de la socialización que expresa su dimensión sociopolítica, que como institución, la escuela esta inmersa en una sociedad y guarda relaciones sociopolíticas, económicas y culturales. Lo que no se pretende y se logra, y entre el currículum real lo que se hace a diferencia de lo explícito como una visión de la cultura.

¹⁸⁷ Ibid p.149. Modelo que Stenhouse un representante del enfoque reflexión sobre la práctica y reconstrucción social, desarrollado en Gran Bretaña en oposición al enfoque por objetivos. Donde involucra el carácter ético de la enseñanza y principios de procedimientos, así como el proceso de investigación-acción y formación del docente.

¹⁸⁸ Ferry, Gilles. **El trayecto de la formación**. Paidós, México, 1990, pp. 52-63.

encargos: congruencia entre lo que dice (contenido) y lo que hace. Es tal vez, la asignatura una pauta disciplinaria para el alumno, pero también, para el maestro en el ámbito laboral, así como el juicio optimista que de él se espera, lo cual está indicando ya una concepción funcionalista de la formación “un proyecto de formación sólo puede explicarse y justificarse en relación con lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto de sus enseñantes”.¹⁸⁹ Por otra parte, al decir lo siguiente. “El maestro expresa también con su ejemplo lo que significa la responsabilidad personal, es decir, la capacidad de cumplir bien con el trabajo. Las maneras en que comunica entusiasmo por su disciplina, por su trabajo, por la comunidad en que vive, son formativas para los estudiantes. Su manera de valorar los asuntos escolares y los externos contribuye a conformar pautas de conductas y aspiraciones en sus alumnos.”¹⁹⁰ Todo ello un modelaje moralizante. Otro más es que invite a la reflexión con la advertencia de que los profesores “... estén conscientes de que su persona representa a una institución cuyo fin es el mejoramiento de las personas y la sociedad... en los momentos donde la asignatura exija un examen y tal vez una crítica de las instituciones y de la realidad social, los maestros promuevan en sus alumnos actitudes de objetividad y de búsqueda de información fundamentada... Es frecuente que los jóvenes, y muchos adultos, confundan la crítica negativa, pesimista y detractora con la preocupación por el mejoramiento social. Si bien la capacidad de ver de frente los defectos y aspectos negativos de la realidad forman parte de las habilidades que se promueven en esta asignatura, es preciso reconocer que a lado de ellas se encuentra, como un objetivo esencial, el que los jóvenes se vean a sí mismos

¹⁸⁹ Ibid, p.88.

¹⁹⁰ Álvarez, Arellano, Lilian (et al)... Op. cit., p.11

como agentes de cambio y mejoramiento.”¹⁹¹ Es interesante el concepto de crítica que maneja el cual no incluye la destrucción para la construcción de la sociedad, resulta ambiguo invitar a la reflexión y encaminarla hacia lo permitido y lo positivo, sin que nos trastoque como institución. Que de acuerdo con Cornelius C. “La crisis de la crítica sólo es una de las manifestaciones de la crisis en general y profunda de la sociedad”.¹⁹² Y, por tanto, de la razón, problema que identificó y trabajo en ello la Escuela de Frankfur, precisamente, al criticar los resultados de las ideales modernos de la sociedad occidental. Procesos reflexivos en el hombre que de todos modos, Rousseau lanza una amenaza, la razón no se acostumbra a sujetarse ciegamente a la autoridad. Al menos, no todos; porque siempre habrá posibilidades reflexivas, pero no es suficiente, hace falta, dice Castoriadis, volverse sobre sí mismo y concretarlo.

Con respecto a las representaciones de los orientadores, las respuestas quedan agrupadas en las siguientes temáticas en relación a la formación cívica y ética.

a) Perspectiva conceptual:

ética, axiología, conocimiento de sí mismo, y adaptativa.

b) A cerca de la formación Cívica y Ética esencial en la formación estudiante,

rescatadora de valores, causar afecto en la toma de decisiones y mejores ciudadanos, concientizadora, y conocimiento de lo legislativo.

¹⁹¹ Ibid, p. 12

¹⁹² “La sociedad contemporánea tiene una capacidad terrible para sofocar cualquier divergencia verdadera, ya sea callándola o convirtiéndola en un fenómeno, entre otros, comercializado como los tros.” Ibid. *eslogan* publicitario, Es decir, son conceptos sin rigurosidad insignificantes, o concepto vacío “palabra estelar” como diría Carrizales Retamoza. Y una razón más que deviene con el positivismo Giroux dice: “Los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica y si las nociones de esencia y apariencia no coinciden, se pierde en la visión positivista del mundo” Giroux, Henry.... Op. cit., p.35.

c) A cerca del civismo:

Valores cívicos, nacionalismo, “el buen ciudadano”.

d) A cerca de la relación docente-orientador: Formar mejores ciudadanos.

e) A cerca de la formación del docente-orientador: Necesidad de herramientas conceptuales para leer la realidad, conocimiento sobre legislación, política y ética-no tan profunda-, formación personal y académica que respondan a las expectativas curriculares y de servicio.

f) A cerca de lo cuestionable al programa de F. C. y E. su propósito: la formación del buen ciudadano de la secuencia ilógica de los contenidos en los tres grados y el desinterés de lo vocacional.

Al comparar, son muy similares las perspectivas, el contenido, el objetivo, los propósitos y las necesidades del discurso oficial con las representaciones del grupo de orientadores. También, manifiestan la resistencia de despsicologizar a la Orientación Vocacional separándola de la formación cívica y ética. Además, existe la preocupación por instrumentalizar la práctica docente, al solicitar herramientas técnicas para la enseñanza de F. C. y E. Separando a la práctica orientadora y quedando reducida al ámbito psicológico, académico vocacional y administrativo; y la asignatura al proceso enseñanza- aprendizaje.

Por el contrario, si considera la relación orientador-docente vinculándolo con el proceso formativo, ahora, con un enfoque filosófico y político, habrá la posibilidad de abordar aspectos humanistas en la educación desde una perspectiva dualista de la naturaleza humana, en tanto, su condicionalidad y complementariedad., como un proceso sociopolítico. “Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir en el hecho de que la humanidad, el “ser del hombre” se hallaba

esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político”.¹⁹³

El caso es que, si la pretensión es formar, partamos de la concepción griega de la formación ideal de hombre de acuerdo a su comunidad, que al respecto dice: “La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad...El hombre, cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos, es el hombre político”.¹⁹⁴ Los griegos en el hecho formativo hablaron de la humanidad, de la cultura, del espíritu y de lo político. Igualaron al hombre a su auténtico ser no como hombre individualmente perfecto (esta es una idea moderna), sino “... el hombre como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea... Pero el hombre considerado en su idea significa la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa”.¹⁹⁵

Por otra parte, el concepto de formación con sentido histórico es retomado por Gadamer, en su estudio hermenéutico como autocomprensión histórica menciona a la formación (bildung, el resultado de este proceso del devenir) como el más grande pensamiento en el siglo XVIII, y como un elemento importante del humanismo, Hegel es el primero en hablar de formación desde la dimensión filosófica. Así, como elevar a problema filosófico, la edad moderna, la cual aprhende conceptualmente. Y al mismo tiempo, que la formación, se torna imperioso el problema de la filosofía más allá del entendimiento. De ahí la importancia de retomar a Hegel para comprender dicho concepto y resignificarlo en el presente.

¹⁹³ Jaeger, Werner... Op. cit., p. 14.

¹⁹⁴ Ibid, p. 13.

¹⁹⁵ Ibid, p. 12. Sin embargo, este humanismo griego y también el cristiano es fuertemente criticado por su unilateralidad de la concepción de hombre que en su afán y perspectiva del bien dicotomizan a la humanidad sublimándola represivamente. Da ahí el concepto *anarchohumanismo* cuya finalidad compensatoria rescate y conscientice esa parte denegada. Tarea abierta a una nueva racionalidad a la contracultura nos diría Marcuse y al lenguaje desde el punto de vista de A. Ortiz, Osés. Cfr. Garagalza, Luis. **Introducción a la hermenéutica contemporánea**, Anthropos, España, 2002, pp. 62-65.

Para ello partiremos de cómo considera al hombre "...por un lado, un ser natural. En cuanto tal se comporta de una forma arbitraria y contingente, como un ser inestable, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inesencial. En segundo lugar es un ser espiritual, racional. Según este aspecto *no es* por naturaleza lo que él debe ser, y ¿qué es por naturaleza lo que él debe ser? Hegel responde; un ser que "...posee la doble vertiente de su *singularidad* y la de su ser *universal*",¹⁹⁶ cuyo deber es consigo mismo (idea retomada de Kant) por la mediación de la formación – el simple devenir como conciencia del, en sí para sí, en tanto razón cultivada. El recorrido que va desde la inmediatez hasta el saber universal de incorporar el ser-ahí externo. El sujeto toma distancia de sí mismo para comunicarse y aprehender conceptualmente lo diverso y lo universal., a través de la formación, Hegel, hace una distinción entre formación teórica y formación práctica; a la primera corresponde la dimensión intelectual, la de los conocimientos, patrimonio cultural con el cual habrá de relacionarse no de manera inmediata, sino en un proceso de conservación y superación, en tanto dialéctico. "A la *formación teórica* pertenece, además de la diversidad y determinabilidad de los conocimientos y de la universalidad de los puntos de vista desde los que se han de enjuiciar las cosas, el sentido para los objetos en su libre autonomía, sin un interés subjetivo".¹⁹⁷ Esto quiere decir, sobrepasar los conocimientos inmediatos a lo universal para conocer la esencia de la cosa, su finalidad, su relación con otros objetos de la realidad y sus diferencias bajo todas las circunstancias. Desde luego, implica procesos de conocimiento, históricos y culturales. La segunda se refiere a la "...formación *práctica* pertenece que el hombre en la satisfacción de las necesidades e impulsos naturales muestran

¹⁹⁶ Hegel, G. W. F. **Escritos Pedagógicos**, F.C.E, México, 1998, p.183.

¹⁹⁷ *Ibid*, p.184.

aquel discernimiento y moderación, que se halla dentro de los límites de su necesidad, a saber, de la autoconservación.”¹⁹⁸ Entre la necesidad-impulso-conocimientos-libertad y moderación se dirige la acción del hombre. Es decir, subordina los impulsos a los límites de la necesidad y de los deberes superiores.

Por otra parte, Hegel expone más complejamente el problema de la formación en su obra Fenomenología del espíritu, su más alta reflexión sobre la formación es desde el ámbito científico, en su formación inicial se torna en su inmediatez y simplicidad, patrimonio esotérico hacia un proceso histórico y cultural.

“La primera aparición es tan sólo su inmediatez o su concepto. Del mismo modo que no se construye un edificio cuando se ponen sus cimientos, el concepto del todo a que, se llega no es el todo mismo... Del mismo modo, la ciencia, coronación de un mundo del espíritu, no encuentra su acabamiento en, sus inicios. El comienzo del nuevo espíritu es el producto de un larga transformación de múltiples y variadas formas de cultura, la recompensa de un camino muy sinuoso y de esfuerzos y desvelos no menos arduo y diversos. Es el todo que retorna a sí mismo saliendo de la sucesión y de su extensión, convertido en el *concepto simple* de este todo... La forma inteligible de la ciencia es el camino hacia ella asequible a todos e igual para todos, y el llegar al saber racional a través del entendimiento es la justa exigencia de la conciencia que accede a la ciencia pues el entendimiento es el pensamiento, el puro yo en general, y lo inteligible es lo ya conocido y lo común a la ciencia y a la conciencia no científica por medio de lo cual puede ésta pasar de un modo inmediato a aquélla.”¹⁹⁹ Hegel, nos describe el desarrollo de la ciencia destacándola como un proceso

¹⁹⁸ Ibid, p.185.

¹⁹⁹ Ibid, p.12-13

histórico en constante movimiento, desde un comienzo anterior configurándose en momentos hasta llegar a la forma, donde surge el peligro de no retomar ese pasado anterior y enfocarse solamente en el conocimiento como patrimonio esotérico singular y olvidando esa conciencia conservadora. “El espíritu ha roto con el mundo anterior de su ser allí y de su representación.”²⁰⁰ De esta forma define la nueva época, la Modernidad, y que actualmente, prescindimos generalmente del carácter histórico para comprender los procesos formativos y sociales, que en efecto, lo rescatable de las aportaciones de este autor, es el sentido del devenir otro, que recobra en la formación del espíritu de la ciencia y de la elevación del espíritu del sujeto.

“Cuando el desarrollo consiste simplemente en esta repetición de la misma fórmula, la idea de por sí indudablemente verdadera sigue manteniéndose realmente en su comienzo.”²⁰¹ Ya que, no hay superación ni movimiento dialéctico y por tanto sentido histórico se trata más bien de un monótono formalismo. Esto expresa el proceso histórico del saber al ser superado por el sujeto de conocimiento “Es el devenir de sí mismo, el círculo que presupone y tiene por comienzo su término como su fin y que sólo es real por medio de su desarrollo y su fin.”²⁰² A través de la *negatividad*, negación de esta indiferente diversidad y de su contraposición, tal devenir es precisamente el ser otro en sí mismo., la razón es el obrar con arreglo a un fin y este fin a su vez es el ser para sí o la pura negatividad, asimismo como el resultado es igual al comienzo y al fin. En este devenir del espíritu, lento y constante consiste la fenomenología de espíritu: “cada momento es la diferencia entre el saber y la verdad y el

²⁰⁰ Ibid. p. 12

²⁰¹ Idem., *Fenomenología del espíritu*, p. 14.

²⁰² Ibid. p. 16.

movimiento en que esa diferencia se supera”,²⁰³ conservación, el no ser de su diferencia-negatividad y superación del saber absoluto o el espíritu que se sabe a sí mismo como espíritu: “Por cuanto que la perfección del espíritu consiste en *saber* completamente lo que *él es*, su sustancia, este saber es su *ir dentro de sí*, en el que abandona su ser allí y confía su figura al recuerdo. En su ir dentro de sí, se hunde en la noche de su autoconciencia, pero su ser allí desaparecido se mantiene en ella; y este ser allí superado – el anterior, pero renacido desde el saber-, es el nuevo ser allí, un nuevo mundo y una nueva figura del espíritu”.²⁰⁴ En búsqueda de la verdad, la filosofía, como ciencia Hegel la considera propedéutica porque ejercita el entendimiento. Y es así como en esta dimensión filosófica conceptualiza a la formación.

Si se comprende el concepto de formación es sumamente complejo y amplio, que como proceso comparte una intención interna del sujeto, pero también una intención externa, la aprehensión conceptual históricamente de la cultura es como aquella solidaridad con el espíritu que nos precedió, es un acto reflexivo de conjugar los tiempos que reconstruye la subjetividad del hombre. De modo que interpretar a la formación ética del orientador-docente como mediador con relación al programa de F.C. y E. y la sociedad implica contribuir a la formación del ciudadano, como constitución del sujeto social, en tanto, esta asignatura sea una posibilidad formativa a través de su intervención teórico-conceptual en el ámbito de lo pedagógico que compromete ver al sujeto como un sujeto social, histórico, político y ético. Sin embargo, en la modernidad, la formación se matiza de la racionalidad instrumental con el fin perfeccionista, eficiente y normativa del individuo.

²⁰³ Ibid, p. 471.

²⁰⁴ Ibid, p. 473.

Que nos cuestiona en razón de qué se forma a un ciudadano. Las razones van desde ser educado para relacionarse socialmente y políticamente a un nuevo orden social e ir hacia el progreso social moral e individual integrando valores emancipatorios del hombre refiriéndose a la igualdad, a la libertad y a la justicia. Pero, otros tendrán que regirlo, gobernarlo, formar-lo. Con fines ajenos al sujeto. Motivo por el que la formación tendrá un carácter técnico, funcional, instrumental, instruccional y objetivo, omitiendo o limitando lo subjetivo, la intención interna del individuo para conformarse como sujeto pensante en relación e interacción con los demás, como en la antigüedad se pretendía: *se levanta el hombre como idea*. Finalmente, en torno a la relación al programa de F. C. y E y la formación, diremos que se trata de la formación del ciudadano lo que conduce a resignificar. *La formación del ciudadano para su vida en la polis*.

Revisemos qué se consideraba en la formación del ciudadano de ese pasado histórico de la humanidad y que a diferencia de nuestro presente, ha quedado olvidado. Por lo que, es imprescindible interpretar su sentido desde aquellos pensadores con respecto a la formación del hombre social, político, cultural, ético, y espiritual sintetizándose en la formación del ciudadano. Concretamente en la República de Platón, en su Estado ideal, el “estado perfecto” cuya finalidad estriba en: “al formar un Estado no nos hemos propuesto como fin la felicidad de un orden de ciudadanos determinado, sino la de todo el Estado”,²⁰⁵ el cual estaba compuesto por gobernantes: sabios filósofos “...en ese.

Estado sólo mandarán aquellos que sean verdaderamente ricos; no ricos de oro, sino de sabiduría y virtud”,²⁰⁶ defendido por valientes guerreros, e integrado por diversos

²⁰⁵ Platón, **Diálogos**. Porrúa, México, 1974, pp. 494-495.

²⁰⁶ *Ibid*, p.556.

individuos. Que por medio de la educación con fines formativos, humanistas y con base en el interés del Estado; forman sus cuerpos y sus almas que al entender de Platón cobra sentido la justicia que "... está por encima de todas las normas humanas y se remota a su origen en el alma misma. Es en la naturaleza más íntima de ésta donde deba tener su fundamento lo que el filósofo llama lo justo."²⁰⁷ Un esfuerzo por vincular al Estado y al alma a través de la cooperación de sus partes que las integran. "Así como quiera que la necesidad de una cosa moviese a un hombre a unirse a otro, y otra necesidad a otro hombre, la multiplicidad de esas necesidades ha reunido en un mismo lugar a diversos hombres, con la mira de ayudarse unos a otros, y hemos dado a esa sociedad el nombre de Estado."²⁰⁸ Por consiguiente las necesidades constituyen la sociedad y la justicia de forma particular y colectiva, hacia la perfección humana como un fin en sí mismo, la felicidad pública mediante la justicia en un Estado bien constituido y que no se alcanza con la ignorancia sino con la educación "... que no hay propiamente en un Estado ninguna profesión que afecte exclusivamente al hombre y o la mujer por razón de su sexo; que habiendo repartido la naturaleza las mismas facultades entre los dos sexos, todos los empleos pertenecen en común a los dos."²⁰⁹ En ello, consiste el hombre bueno, el buen ciudadano porque el Estado tiene la finalidad de formar hombres virtuosos y felices de interés público y no privado, vinculando lo ético con lo político. El sentido actual sería precisamente, el sentido social, político, ético y cultural que tiene el proceso formativo de un interés público a cargo de la responsabilidad del Estado y la sociedad en su conjunto. Que lamentablemente por las condiciones sociopolíticas y

²⁰⁷ Jaeger, W... Op. cit., p. 594.

²⁰⁸ Platón... Op. cit., p. 463.

²⁰⁹ Ibid, p. 516.

económicas que se vive con el neoliberalismo, cuyo objetivo principal es reducir la obligación pública, dista mucho de aquel ideal, y por eso, necesario es reivindicar lo pertinente sin ignorar lo determinable y lo determinante de esta realidad social. Además, del proceso formativo que nos exige como docente-orientador al contraer un compromiso social hace patente la praxis de la acción educativa.

Otro de los autores, del s. XVIII, que es parece relevante rescatar por su gran aportación teórica a la formación del hombre-ciudadano en sus grandes obras: *Emilio* o *De la Educación* y *El Contrato Social*, entre otras. Es inconfundiblemente Rousseau quien señala. “*Todo es bueno al salir de las manos del autor de las cosas; no obstante, todo degenera en las manos del hombre.*”²¹⁰ Para este pensador el hombre por naturaleza es bueno y se corrompe en los vicios de la sociedad mediante la civilización, por lo que su propuesta educativa radica en un respeto y congruencia con la naturaleza del hombre que desarrolló en cinco libros. Dota al hombre de razón y sentimiento, tras haber hecho una crítica del sistema político de su tiempo y retomar los valores de la antigüedad, afirmando que: “Los antiguos políticos hablan incesantemente de costumbres y de virtud; los nuestros sólo hablan de comercio y de dinero.”²¹¹ Hay una participación del hombre al concebir al Estado como un cuerpo político, como una Ciudad-Estado. Es decir “En cuanto a los asociados, toman colectivamente el nombre del pueblo, y se llaman más en concreto ciudadanos, en tanto son partícipes de la autoridad soberana, y súbditos, en cuanto están sometidos a las leyes del Estado.”²¹² Esta participación es entendida desde el pacto social o contrato social, o sea,

²¹⁰ Rousseau, Juan. J. Emilio..., p. XXVII.

²¹¹ Discurso sobre las ciencias y las artes. Tecnos, Madrid, 1987, p.23, citado por Villaverde, Ma. José. (estudio preliminar) en Rousseau Jean, Jaques. **El contrato social**. Altaya, Barcelona, 1993, p. XVII.

²¹² Ibid, p.16.

una asociación que defienda y proteja los bienes de cada asociado para su conservación y existencia en el Estado. Se hace pues necesario incorporar la fuerza y la libertad civil que se concreta en una voluntad general, la cual tiene un interés común que se mantiene en comunicación. Haciendo hincapié en la información ciudadana, en la comunicación, opinión, discusión, reflexión y análisis para la toma de decisión de dicho interés. Es decir, es un asunto de interés público. Dicha voluntad general dirige a la soberanía, poder absoluto sobre sus miembros regidos, a la vez por la razón, al ser. “...el poder soberano, por muy absoluto, sagrado e inviolable que sea, no exceda ni puede exceder los límites de las convenciones generales, y que todo hombre pueda disponer plenamente de lo que, en virtud de esas convenciones, le han dejado de sus bienes y de su libertad. De modo que el soberano jamás tiene derecho a infringir más carga a un súbdito que a otro, porque entonces, al adquirir el asunto un carácter particular, deja de ser competente.”²¹³

Así como los hombres hacen el Estado ya que “Las leyes no son sino las condiciones de la asociación civil, y el pueblo sometido a las leyes, debe ser su autor; sólo corresponde a los que se asocian regular las condiciones de la sociedad.”²¹⁴ También dirigen su atención a la necesidad, del ciudadano, no sólo de ser informado sino formado en el conocimiento, en la realidad, en el deber en sus deseos, en el análisis, en la reflexión, en el pasado, en el presente y en el porvenir. Luego que “El pueblo quiere siempre el bien, pero no siempre lo ve. La voluntad general es siempre recta, pero el juicio que la guía no siempre es esclarecido. Es necesario hacerle ver los objetos tal y como son, y algunas veces tal y como debe parecerle;

²¹³ Ibid, p. 33.

²¹⁴ Ibid, p. 38. Aspecto que Castoriadis llamaría la autonomía colectiva creando significaciones sociales, nuevas leyes en las que se ve reflejada la participación, no a través de representantes, sino activa de la nueva relación consigo mismo y si inconsciente integrándola al plano colectivo en la posibilidad interrogativa de volver sobre nosotros mismos. Véase. Castoriadis, C. **Ciudadano**...pp. 140-141.

mostrarle el buen camino que busca, librarle de las seducciones de las voluntades particulares; aproximar a sus ojos los lugares y los tiempos; compensar el atractivo de las ventajas presentes y sensibles con el peligro de los males alejados y ocultos. Los particulares verán el bien que rechazan; el público quiere el bien que no ve. Todos necesitan igualmente guías. Es preciso obligar a los unos a conformar sus voluntades a su razón, y enseñar al otro a conocer lo que quiere.”²¹⁵ Por ejemplo en la justificación de la esclavitud, si es por naturaleza que un hombre sea esclavo o por la fuerza o lo que es peor, por cobardía enajenación, inanición o indiferencia; permita someterse, “esto es si puede renunciar de su persona, de su vida, de su razón, de su yo, de toda moralidad en sus acciones; en una palabra, cesar de existir antes de su muerte, contra la voluntad de la Naturaleza que le encarga inmediatamente a él su propia conservación, y contra su conciencia y su razón que le prescribe lo que debe hacer y no hacer.”²¹⁶ Nuevamente el autor dignifica al ser humano y hace presente en él, su entendimiento, libertad, y voluntad que se va construyendo como posibilidad en el ejercicio de la autonomía. Elementos importantes en la constitución de los sujetos sociales que conforman una sociedad democrática y que elige a su gobernante. Además sugiere que una vez habiéndose conocido el hombre y de acuerdo a su naturaleza como ampliamente lo expresa en su propuesta educativa que aborda la formación integral de su Emilio siendo parte de ello es lo social despertando en él, en su convivencia con la sociedad, su sensibilidad. “La flaqueza del hombre es la que le hace sociable; nuestras comunes miserias son las que excitan nuestros corazones a la humanidad: nada le deberíamos sino fuéramos hombres. Todo cariño es señal de insuficiencia; sino tuviera cada

²¹⁵ Ibid, pp.38-39.

²¹⁶ Rousseau, **el Emilio...**, p.477.

uno de nosotros necesidad de los demás.”²¹⁷ Así como lo cívico y lo político también es preocupación de la formación de Emilio, primeramente, con el conocimiento de tipos de gobierno y específicamente donde se ha nacido para participar en el contrato hacia “El bien público, que sirve de mero pretexto para los demás, para él sólo es un motivo real. Aprende a pelear contra sí, a vencerse, a sacrificar su interés al de los demás. El provecho que saca de las leyes es que le inspiran denuedo para ser justo, aun entre los malos. También le han hecho libre, pues le han enseñado a reinar en sí propio.”²¹⁸ O renunciar a su contrato social, que muchas veces, nos dice el autor resulta ser más provechoso para nuestros conciudadanos vivir fuera de la patria que vivir en ella, pero en solidaridad con la humanidad; con base a la congruencia de su libertad, de su corazón, de su razón y de su conciencia.

Entonces, si preguntamos de acuerdo nuestra realidad social: ¿Quién gobernará a un ciudadano pensante, formado en su devenir histórico, crítico, libre, con capital cultural, ético, autónomo, y con conciencia social? Seguramente la respuesta sería muy riesgosa para la clase dominante o de interés privado. Pero significaría un cambio social, necesario para la evolución de la humanidad, que desde la concepción de Federico Nietzsche el cambio no se origina en la masa, pues para él, la masa consiste en el rebaño, en estar integrada por hombres cuyos valores debilitan su voluntad. De ahí lo imprescindible de la formación, a temprana edad que coinciden Platón, Comenio, y Rousseau, en el ciudadano. Sin embargo, creo que a diferencia de esto: “Los pueblos, como los hombres, sólo son dóciles en su juventud: se hacen incorregibles al envejecer; una vez que las costumbres están establecidas

²¹⁷ Ibid, p. 208.

²¹⁸ Ibid, p. 492.

y los prejuicios arraigados, es empresa peligrosa y vana querer reformarlos; el pueblo no puede consentir que se toque a sus males para destruirlos, al igual que a esos enfermos estúpidos y sin valor que tiemblan a la vista del médico.”²¹⁹ Al verse en riesgo su existencia y en el deseo de vivir, habrá la posibilidad de admitir el cambio que les permita existir. Porque la existencia por sí misma está en constante movimiento y ello en la conciencia del ser, aun cuando se resista a mantener seguridades y a conservarse, sus intentos serán en vano.

También como proceso gradual pienso en la viabilidad de la formación inacabada en el adulto. Que si bien es cierto, que por ser adulto, representa ya una desventaja, no deja de latir la incertidumbre en él, porque en cada momento “Todo lo sólido se desvanece en el aire” y surge la necesidad de replantearse constantemente su vida. Además, recordemos que la paideia hace alusión a la formación humanista a saber la política y la ética que como tal constituye la formación del ciudadano en todo su devenir histórico como un estado reflexivo.

En la acción formativa, que hace el orientador-docente con relación al contenido de F. C. y E. incorpora ya elementos formativos en su acto intencional y libre. Así como en su acto de voluntad que en el ámbito de lo pedagógico la formación cobra un sentido hacia la acción social del sujeto, y no meramente a operaciones técnicas e informativas cuya finalidad es incidir en el alumno para ser un buen ciudadano en el prejuicio “no-egoísta” y desinteresado insertado en la conciencia humana a lo que llama Federico Nietzsche “instinto de rebaño” cuyo origen del concepto bueno analiza. El término bueno es analizado en su origen por el filósofo Nietzsche en su obra titulada la Genealogía de la moral haciendo una revisión histórica y analítica de los valores morales contemporáneos considerados positivos y buenos

²¹⁹ Rousseau, **El contrato...**, p. 44.

con un sentido de superioridad, de progreso, y utilidad en el hombre moderno; y a los cuales crítica e interpreta una vez conociendo las condiciones y medios que le dieron nacimiento. Asimismo, se encuentra el concepto "... bueno en un sitio en que no está: el juicio "bueno" no emana, en modo alguno, de aquellos a quienes se ha prodigado la bondad. Más bien son los "buenos", es decir, los hombres de distinción, los poderosos, los que son superiores por su situación y su elevación del alma, los que se han considerado a sí mismos como "buenos", los que han juzgado sus acciones "buenas", es decir, de primer orden, estableciendo esta tasación por oposición a todo lo que era bajo, mezquino, vulgar y plebeyo."²²⁰ En términos adaptativos, normativos sumamente obedientes, enajenados, sin reflexión, apolíticos, ahistóricos, pasivos o resentidos sociales, sin actitud ética y ni patrimonio cultural. Ante lo dicho, indudablemente nuestra sociedad degenerará terriblemente y tal vez: "Después que el hierofante se hubo expresado en esos términos, aquél a quien designó la suerte avanzó presuroso y escogió sin examen la más considerable de las tiranías que halló, movido de su avidez e imprudencia; mas cuando la hubo considerado todo, cuando vio que era su destino comerse a sus propios hijos y cometer otros crímenes, se lamentó, y, olvidando las advertencias del hierofante, echó la culpa de su suerte a la fortuna, a los dioses, a todo, en fin, salvo a sí mismo."²²¹ Este pasaje ilustra que no podemos evadirnos de nuestros actos, y, ya Aristóteles advertía en su ética, la *phronesis* como la capacidad íntima de juzgar a lo que escapa a la normatividad; ya que creo que realmente las leyes no pueden abarcar ni prever toda la conducta humana. La *phronesis* "... que es la forma de razonamiento apropiada para la *praxis*, en la que siempre hay una mediación entre lo universal y lo particular, que implica

²²⁰ Nietzsche, Federico. **Más allá del bien y del mal, Genealogía de la moral**, Porrúa, México, 1999, p.148.

²²¹ Platón,... Op. cit., p.620.

deliberación y elección.”²²² Esta razón ética distinta de la *techné*, dice Gadamer: codetermina la relación entre los medios y los fines. “El saberse en el que consiste la reflexión moral está de hecho referido a sí mismo de una manera muy particular... Junto al *prhonesis*, la virtud de la consideración reflexiva, aparece la comprensión... Está dada por el hecho de que en ella ya no se trata de uno mismo sino de otro... Se habla de comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro... que se encuentre por lo tanto en una relación de comunidad con el otro, se sitúa bajo el presupuesto de que el otro está con él en una relación amistosa... También aquí se hace claro que el hombre comprensivo no sabe ni juzga desde una situación externa y no afectada, sino de una pertenencia específica que le une con el otro, de manera que es afectado con él y piensa con él.”²²³ Es interesante que esa pertenencia específica a la que se refiere podamos apropiarla como solidaridad en el *sensus communis* el sentido que funda la comunidad.

Por otra parte, la formación teórica es un conocimiento complejo, que se ocupa no propiamente de una disciplina, precisa desde dónde reflexiono y cuestiono a la realidad; desde dónde le doy lectura; la creo y la interpreto; la pienso y me pienso; con relación a ella. Por otro lado, qué actitud ética tomo y cómo intervengo en esta realidad desde el ámbito pedagógico ante mi responsabilidad como orientador-docente. Precisamente, aquí, en esta relación de la formación del sujeto formador con el contenido y la sociedad nos conduce a movimientos dialécticos exigiendo la formación del orientador desde otros marcos

²²² Bernstein, Ricard J. Perfiles filosóficos en Espinosa, Montes Ángel y Ruth A. Gálvez (compiladores) Maestría en Ciencias de la educación, cuarto semestre: **Saberes críticos: Psicoanálisis, ética y postmodernidad**. ISCEEM, Toluca, Méx. 1995. p, 104.

²²³ Gadamer, H. G... Op. cit., pp. 394-395

interpretativos, más amplios, en el devenir del espíritu histórico y la superación de lo dado en lo dándose como proyecto del porvenir de forma desafiante, en mutua relación con lo ideológico, lo social, lo institucional, y lo personal. En la medida de lo posible, renunciando a la comodidad y conformismo social, a la indiferencia, a la pasividad, al consumo del éxito capitalista y al aburrimiento, en fin, a lo insignificante²²⁴ de la contemporaneidad.

Concluyendo, la formación no en términos funcionales y exitosos que de acuerdo al contexto neoliberal, se percibe una obsesión por la formación en algo, para emplearse, autoemplearse, ascender a algún movimiento burocrático, laboral, productivo, organizacional o que represente una remuneración económica. Hay la necesidad de certificar las competencias²²⁵ con una perspectiva funcionalista, soslayando las finalidades internas, subjetivas del sujeto; las necesidades sociales y colectivas de la humanidad, no dándole mayor importancia a los contenidos éticos ni políticos. La falta de interés a retomar nuestra responsabilidad nos arrastra a ser parte de los fines privados o como diría Gilles Ferry: la tarea de formarse es una oportunidad para auto formarse “Formar no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de

²²⁴ Castoriadis, Cornelius. **Ciudadanos...**, p.106.El autor hace una distinción de estos valores capitalistas de interés comercial que disgregan a la sociedad, la individualizan y nos plantea una pregunta contemporánea ¿Cuánto tiempo permanecerá esta humanidad obsesionada por estas inanidades y estas ilusiones llamadas mercancías?

²²⁵ *Ibid*, p. 51 De ahí las nuevas modalidades de la formación centrada en las competencias a los requerimientos del mercado que Gilles F. llamó el mercado de la formación donde se vende y se compra. Y me pregunto ¿será, quizá la reivindicación de la tecnología educativa? Que sus premisas epistemológicas las retoma de la psicología industrial y de la teoría de sistemas con la finalidad de capacitar al hombre en un sujeto monótono, alienado y rutinario, a través de la sistematización, control y evaluación.

medios que se ofrece o que uno mismo se procura”.²²⁶ Para fines personales y sociales, al distanciarnos de lo particular y a comprometernos como sujeto social y expresarnos a través de nuestra profesión “en lo referente a las circunstancias externas del destino y a todo lo que *él es* de una forma inmediata, debe comportarse de forma que convierta eso en *suyo*, de forma que lo despoje de la forma de un ser-ahí externo...*si desempeña bien lo que él es*, es decir, si desempeña todos los cometidos de su profesión,”²²⁷ al integrarnos al acto de la libertad y al de la voluntad en el campo ético y pedagógico. De esta manera de aproximó a una interpretación de la formación, que permitiera ir delineando el posible porvenir formativo del orientador para construir desde un espacio institucional la viabilidad de la formación alternativa, desde otros marcos interpretativos y cuyas implicaciones sean éticas, políticas, históricas y sociales del docente-orientador donde el formador y formado establezcan una relación activa y no pasiva, que ambos actores como elementos del mismo compromiso en autonomía e interacción y a través de la intervención pedagógica en el proceso de formación se contribuya a la formación del ciudadano con un sentido, no civil ni normativo, sino en el sentido amplio de la formación me refiero a lo histórico, político, reflexivo y ético como se ha expuesto. Por eso, en este profesionista, orientador-docente

²²⁶ Ferry, Gilles. **El trayecto...**, p 43, Obra que trata el problema de la formación en los enseñantes, como una preocupación de quien forma, puesto que, en este espacio de la formación es de mayor concentración ideológica de interés político. A quienes propone discursos teórico centrado en adquisiciones, en el proceso y en el análisis, una relación entre la teoría y la práctica. En relación a esto “Stenhouse llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente” Gimeno Sacristán... Op. cit., p. 425. Refiriéndose a los principios éticos y a las actividades intelectuales y creativas del docente, a través de la investigación.

²²⁷ Hegel. **Escritos...**, pp186-187, Para Hegel la profesión como parte del conjunto de la obra humana implica poseer y hacer suya a medida que se es libre, que como universal y necesaria debe renunciar a su egoísmo, congruente consigo mismo, de lo contrario entraría en conflicto. Y a diferencia de Hegel Ortega y Gasset. Denomina Carrera a “las necesidades sociales. Por eso están ahí llenas de hombre o vacías esperándolos. Por eso, la evolución de las carreras no obedece sólo a las necesidad de los individuos, sino también a lo social y por eso, a veces, lleva esa solución a estadios en que ambas necesidades entran en conflicto” Ortega y Gasset... Op. cit., p. 39.

entendiendo como profesión *parte del conjunto de la obra humana* y no un llamado divino-*berif*. Defienda la necesidad de la construcción de una conciencia de sí para sí y una conciencia de sí para con los otros. Es decir, asuma la constitución de los sujetos sociales más allá de lo instituido con posibilidades formativas. Y que concluirá en el tercer capítulo con la propuesta de la formación ética en contribución a la constitución de los sujetos sociales por medio de esta práctica sociohistórica que a través de ella nos constituiremos como sujetos sociales en cada acto de libertad y de voluntad.

CAPITULO III

EL ORIENTADOR COMO SUJETO EN POSIBILIDADES DE FORMACIÓN

“No hay más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituye lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor” Henry A. Giroux.

Dada la relación establecida, en el capítulo anterior, del orientador docente como actor social y formador de la constitución de los sujetos sociales se torna imprescindible proyectar posibilidades de formación ética en el orientador que dé fundamento y sentido a su práctica orientadora y docente, de tal manera que reivindique del sujeto orientador su libertad y su voluntad para construir y realizar un proyecto formativo, colectivamente en un espacio reflexivo de la institución.

Por tal motivo, este último y tercer momento metodológico de la investigación, tiene como finalidad vislumbrar el sentido de la formación ética con base a la práctica como orientador-docente y en relación al programa de F.C.y E. Estableciendo relaciones con el saber, el ser, y el hacer vinculando lo racional, lo ético y lo social que se distingue de una práctica funcionalista. Así atender al saber ético y a la actitud ética va más allá de lo normativo, lo programático, y lo cívico. Apunta a rescatar lo humano en su dimensión social, política y ética., después de considerar a la práctica del orientador-docente en el ámbito pedagógico cuyo objeto es la formación, ésta será una práctica humana y social en el acto de la libertad y en el acto de la voluntad del sujeto formador. De este modo se intenta la posibilidad de la formación ética que dé cuenta de la constitución del ciudadano al proporcionarnos

elementos teóricos conceptuales, de tal manera que dirija su práctica a intervenir desde otros referentes, no por sentido común, ni en su generalidad en una práctica informativa e instruccional con implicaciones adaptativas y funcionales. Sino por y desde un sentido ético y formativo en ambos sujetos del proceso educativo. Pero, con la advertencia de considerar al orientador- docente como un ser pensante capaz de realizar actividades no sólo técnicas y administrativas, también intelectuales y éticas que con respecto al contenido interprete y se deje interpelar se transforme y se sirva para potencializar al ser en sus dimensiones humanas y sociales.

3.1 EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN ÉTICA, UNA ORIENTACIÓN PARA LA ACCIÓN: AL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.

Se ha abordado en el capítulo anterior, la formación, en un espacio legitimado y burocrático, la institución, (que promueve el control sobre las actividades de los orientadores) y también como ámbito social, porque se dan diferentes interacciones entre los sujetos, tales como, relaciones reflexivas que posibiliten ejercer un espacio formativo, pero no por la reflexión misma, esto supone otros procesos sistematizados, toma de actitudes y acciones que materialicen las intenciones reflexionadas y haga posible otras realidades.

Partiendo de las intenciones reflexionadas, preguntaremos primeramente ¿Por qué formación ética en el orientador? Por una parte, si consideramos al currículum como un proceso social contextualizado, la modificación curricular conlleva a cambios manteniendo relaciones distintas entre el contenido programático, su contexto, la institución entre los sujetos y su realidad concreta. Específicamente en la asignatura de F.C.y E. la naturaleza de su contenido es ético, político, histórico, social, psicológico, y jurídico-normativo. Una gama de conocimientos y conceptos relacionados con las ciencias humanas.²²⁸ Así, la asignatura es abordada multidisciplinariamente con un nivel superficial e informativo. El objetivo del presente trabajo es retomar lo humano desde el contenido ético. Para discernir la formación del buen ciudadano que se demanda en las buenas intenciones del programa, ante lo cual, Federico Nietzsche nos advierte “Hay demasiada seducción y dulzura en ese sentimiento que

²²⁸ Que por ciencias humanas o del espíritu, su científicidad está en entre dicho, en polémica incesante que va desde las concepciones Aristotélicas, Galileanas, positivistas, hasta hermenéuticas Véase Mardones, J. M. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara. Méx. 1988. pp. 15-38 en Mata, García, V. y Menezes, D. G. (compiladores), **Ciencias de la educación: construcción del objeto de estudio**. Maestría en ciencias de la educación. ICEM, México, pp. 146-166.

quiere afirmarse “para otro” y “no para mí,” por lo que es necesario desconfiar doblemente de él y preguntarse si no se trata simplemente de una seducción.²²⁹ Nos hace sospechar lo oculto del “buen ciudadano” y que desde la subjetividad y representación colectiva del orientador tiende a dicho propósito diciendo: “La formación del buen ciudadano”, “La formación de mejores ciudadanos”, “Formar conciencia crítica en cuanto a lo que sucede a su alrededor;” y En su doble función como el orientador le confieren a: “Darle las herramientas necesarias para que sobresalga en la vida y sea un buen ser humano” “Formar estudiantes con habilidades de estudio, análisis, y reflexión.” Existe una preocupación por “la formación del buen ciudadano,” anteponiendo el adjetivo bueno y mejor, tanto en el discurso oficial (señalado en el capítulo II), como en las representaciones colectivas, deduciendo su carácter ideológico concretizándose en la participación ciudadana y con respecto, a la orientación interpretamos que refieren a una práctica instrumental.

Esto nos obliga necesariamente a pugnar por el conocimiento desde otros marcos interpretativos, fundamentos teóricos, que al considerar al sujeto como ser pensante, le permitirán replantearse preguntas ante su espacio institucional y ante su compromiso social, que gestione la búsqueda de respuestas más allá del sentido común permitiéndole sostener su formación hacia una práctica socio-histórica y transformadora que reelabore: el pensar en la realidad social. Por lo que, se constituye como sujeto social, pero, también que contribuya a ello en la trascendencia de su práctica. En ese sentido revisaremos ese significativo social articulando lo político y lo ético como los elementos formativos en el ciudadano, así comprendida en la cultura griega, esencia de la paideia: formación humanista-*humanitas*-,

²²⁹ Nietzsche, Federico. **Más allá...**, p.27.

que fija su idea “la forma del hombre” a través de una cultura general. Concepción que se opone a la de *anarcohumanismo*.

El bien humano en general es el fin de “todo arte, y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección parecen tender a algún bien...”²³⁰ Ese bien del hombre es entendido en la polis como ser social y político al decir: “Es cosa amable hacer el bien a uno solo; pero más bella y mas divina es hacerla al pueblo y las ciudades.”²³¹ De ahí que la política y la ética se relacionan estrechamente para encargarse de lo humano en sociedad teniendo como finalidad, la virtud. Y en la modernidad la propagación de un *ethos económico* como lo denominará Max Weber al vincular la ética económica con la ética racional protestante ascética.²³² Representa, ya, la preponderancia de la política sobre la ética, el interés privado sobre el interés público.

Pero, ¿qué es el bien? Aristóteles nos dice “El bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final, éste será el bien que buscamos;... Lo que se persigue por sí mismo... lo que se desea al mismo tiempo por sí y por aquello; es decir que lo absolutamente final declaremos ser aquello que es apetecible siempre por sí y jamás por otra

²³⁰ Aristóteles... Op. cit., p. 3.

²³¹ Ibid, p.4. El bienestar humano en nuestra sociedad contemporánea es casi ilusorio, porque se circunscribe en el desgarramiento y exclusión de lo irracional oscuro, la ambivalencia humana y en la-técnica-instrumental, escisión y vacía aburguesamiento. Planteando lo trágico y lo paradójico de la existencia humana, nos conduce mediante el dolor que nos ocasiona asumir la ambivalencia de la vida. Cfr Garagalza, Luis... Op. cit., pp. 159-174. Sin embargo, creo que en la formación como un constante estado de reflexión posibilataria, no por sí mismo, la posibilidad creativa de asirnos y cuestionarnos del pensamiento al lenguaje y del lenguaje a la acción vitalizando nuestra voluntad.

²³² Weber, Max... Op. cit., pp. 98-99, “Por el solo hecho de que al descansar en la riqueza se corra un riesgo, ella es merecedora de condena, ya que el “eterno reposo del santo” se halla en el más allá; por eso quien quiera estar seguro de su estado de gracia en este mundo, debe “efectuar las obras de aquel que le ha enviado en tanto es de di a [que] para acrecentar su gloria no es la ociosidad ni el placer” Ibid, pp. 98-99, Claramente la religión impone trabajo físico y espiritual, no por bien común, sino privado.

cosa...La felicidad pertenece a las cosas venerables y perfectas...un principio, pues por causa de ella hacemos todo lo demás...siendo la felicidad una actitud del alma...²³³

Con respecto a lo dicho Nietzsche refuta diciendo “Nadie admitirá fácilmente la verdad de una doctrina simplemente porque esta doctrina haga felices a virtuosos...La felicidad y la virtud no son argumentos...Una cosa puede ser verdadera, aunque sea, por otra parte, nociva y peligrosa en el más alto grado.”²³⁴

Su pensamiento advierten lo relativo y el movimiento de lo absoluto, Así como nos invita a tomar distancia de todo lo que resulte imperante, engañoso, y dogmático.

Sin embargo, el concepto de felicidad será también diverso en tanto multitud de hombres, culturas, y modos de concebir la vida haya. La felicidad como acto del hombre en sí en tanto obedece y posee a la razón, a través de la virtud intelectual sobre las virtudes morales en armonía de los bienes: los del alma, y los del cuerpo.

Por tanto, se cuestiona Aristóteles si la felicidad se aprende o a qué ejercicio pertenece. Llevándolo a dilucidar sobre la naturaleza de la virtud humana conteniendo el alma una parte irracional y otra racional y la virtud perfecta, quedando dividida en correspondencia al alma, en virtud intelectual y en virtud moral perteneciendo la sabiduría, la comprensión y la prudencia a la primera; y a la segunda virtud, a la liberalidad y a la templanza en donde la parte intelectual la del *logos* es gobernadora de la acción humana refiriéndose a esa razón ética a la que llama *phronesis*.

La virtud moral, producto del hábito, ejercicio, y costumbre se conquista en el punto medio entre el exceso y el defecto de las pasiones y las acciones. No todas las pasiones ni todas las

²³³ Aristóteles... Op. cit., p. 8, 15, “... toda virtud perfecciona la buena disposición de aquella cuya virtud es, y produce adecuadamente su obra propia” Ibid, p. 22.

²³⁴ Nietzsche, *Más allá...*, p.29-30.

acciones son perversas en sí mismas y, por tanto, censuradas a las que se niegan en su contrario como la justicia. Dicho punto medio determinado por la razón. Por ejemplo, entre el miedo y la osadía, la valentía; entre placeres y pesares, la templanza. Lo cual al conocerlo, cultivarlo y hacerlo “Pues si así es, no es suficiente el saber teórico de la virtud, sino que hay que esforzarse por tenerla y servirse de ella, o de algún otro modo hacernos hombres de bien.”²³⁵ No obstante, Aristóteles ve en el hombre las inclinaciones amorales más que las morales, por lo que, cuando no sea posible la filosofía de las cosas humanas. Es decir, la política y la ética hagamos uso de las leyes. “Si, pues, como hemos dicho, es preciso que reciba buena crianza y buenos hábitos el que haya de ser hombre de bien; si ha de vivir después en quehaceres honestos y no hacer el mal ni voluntaria ni involuntariamente, todo esto no podrá obtenerse si los hombres no son compelidos por cierta razón y mandamiento recto, investido de fuerza.”²³⁶ Aristóteles encamina su ética al conocimiento, al *logos* como la prudencia capacidad de juicio, y a las virtudes intelectuales como regidoras de las acciones morales del hombre en comunidad. Importante es no olvidar la relación que guarda el conocimiento el saber-se con la acción ética y política. Y también lo afirma Rousseau: “Hay que estudiar la sociedad por los hombres, y los hombres por la sociedad: los que quieran tratar aparte la política y la moral no entenderán palabra de una ni otra.”²³⁷

Por otra parte, retomando a Kant con respecto a la racionalidad del conocimiento moral,²³⁸

²³⁵ Ibid, p.143, Aristóteles supera a Sócrates en el sentido de que el conocimiento por sí mismo no basta ya que, parafraseando a Aristóteles, decía que el hombre era Malo por ignorancia. La cual considero que no es del todo cierto, pues, a veces tenemos el conocimiento de lo dañino y, sin embargo, lo hacemos. Sostengo que hace falta algo más, afirmo que sea la voluntad. Véase la última parte del presente capítulo.

²³⁶ Ibid, p. 144

²³⁷ Rousseau. *El Emilio...*, p.225

²³⁸ Fundamentación sistemática de la moral, que hace Kant a partir de la Crítica de la razón práctica, obra en la que expone la filosofía de la moral hasta culminar con la Fundamentación de la metafísica de las costumbres, en esta última explica los principios capitales de la moralidad, no si antes reconocer su conocimiento de la naturaleza, que podemos sintetizar con estas líneas donde se relacionan ambos

al igual que “Aristóteles [quien] determina la naturaleza como el obrar con arreglo a un fin, el fin es lo inmediato, lo quieto, lo inmóvil que es por sí mismo motor y, por tanto sujeto.”²³⁹

Delibera sobre los fines. Justamente para colocar al hombre en el centro del mundo moderno hubo que dotarlo de libertad y a su vez de responsabilidad, concibiendo a priori, causal de lo incondicionado, un deber moral a lo que el llamaría, a diferencia del imperativo hipotético, con el nombre de *imperativo categórico* o ley de la moralidad “...La ley es el principio objetivo válido para todo ser racional, es el principio según el cual debe obrar, esto es un imperativo categórico.”²⁴⁰

Determinando de esta manera “El imperativo categórico es, pues único y es como sigue: obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.”²⁴¹ Dichos imperativos son ideales de la razón no deducida de la experiencia, y el fin está dado en los imperativos categóricos, principios a priori que se extienden a todos los seres de razón, libertad, autonomía y voluntad. Y es de esta forma como Kant, concibe al hombre, un ser que se rige por las leyes de la acción, que al respetar la ley se respeta a sí mismo. “... la razón, empero me impone respeto inmediato por esta universal legislación y de la cual no conozco aún ciertamente el fundamento -que el filósofo habrá de indagar-; pero al menos comprendo que es una estimación de valor, que excede en mucho a todo valor que se aprecie por la inclinación.”²⁴² Quizá haya una soberbia y una creencia ferviente, de este pensador, en la razón y, de ahí, un apego a la norma. Que sin duda rescata al hombre

conocimientos, a la facultad de conocer y al conocimiento de la moral : “ El cielo estrellado sobre mí, y la ley moral en mí.”

²³⁹ Hegel, *Fenomenología...*, p.17.

²⁴⁰ Kant, Manuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Crítica de la razón práctica*, Porrúa, México, 1972, p. 42.

²⁴¹ *Ibid*, p. 43.

²⁴² *Ibid*, p. 29.

racional y libre preocupado en su hacer y deber puro que reside no en la experiencia, sino a priori valor moral y meritorio hacia el otro, en ello radica la voluntad buena. Sin embargo, ante esta apología de la razón, a Kant se le olvidan los sentimientos y el amor como parte de la naturaleza del ser humano. Como bien lo expresa Rousseau en el orden moral: “Hiciera ver que *justicia* y *bondad* no sólo son palabras abstractas, meros seres morales formados por el entendimiento, sino verdaderas afecciones del alma iluminada por la razón, y que sólo son un progreso coordinado de nuestra primitivas afecciones; que no es posible establecer ninguna ley natural por la razón sola, y sin acudir a la conciencia; y que es fantástico todo el derecho de la naturaleza, si no va fundado en una necesidad natural en el corazón humano.”²⁴³ La moral para este pensador radica en el progreso de la razón, de la conciencia y de los sentimientos que como justicia humana se funda en el amor a sí mismo.

En consecuencia, las implicaciones que tiene la formación ética, es tomar distancia de una moral tradicional, maniqueísta, normativa, y costumbrista; disertar de los conceptos dominantes que ideologizan al ciudadano ubicándolo en el bien o en el mal como absolutos y el conocer cuestionado ese origen,²⁴⁴ como bien lo hizo Nietzsche, en su Genealogía de lo “bueno” y de lo “malo” correspondiente a lo superior y a lo vulgar para después traducirse en la moral de esclavos y en la moral de señores. Si esto es posible será factible, también, el compromiso de impulsar al individuo a liberarse de sus prejuicios y a lo que lo mantiene pasivo e indiferente, e incluso indolente de su realidad social para contribuir a la formación del ciudadano como sujeto social e histórico, más allá de lo bueno, mejor, malo o peor.

²⁴³ Rousseau, **EL Emilio**..., p. 224.

²⁴⁴ “¿Qué “origen” se debe atribuir, en definitiva, a nuestras ideas del bien y del mal?...En qué condiciones ha inventado el hombre para su uso estas dos evaluaciones: el bien y el mal?...¿Hasta el presente han detenido o han impulsado el desarrollo de la humanidad?...” Nietzsche, Federico. **Más allá**..., p. 142.

Evidentemente esto representa una postura política y ética ante el contenido cultural dominante expansivo que pudiera representar el Programa de F.C.y E. Mas, si nos consideramos como sujetos pensantes y sociales coincidiríamos con Michel Foucault cuando declara: “El papel de intelectual ya no consiste en colocarse <un poco adelante o al lado> para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del <saber>, de la <verdad >, de la <conciencia> del <discurso>.Por ello, la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica.”²⁴⁵ Con la perspectiva de dilucidar el conocimiento de poder, cómo se ejerce, cuáles son sus técnicas, cuál es su red productiva; y crear otras relaciones de poder indica una postura transformadora, es decir, otras relaciones de fuerza atribuidas a procesos emancipatorios. Por su parte, Kant lo entendió como el proceso de salir de la minoría de edad con valor y decisión para autodirigirse; y, para Theodor. W. Adorno, retomando esta idea, la relaciona con la autonomía “que la figura en la que hoy se concentra la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una

²⁴⁵ Foucault, Michel. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**, Alianza, Madrid, España, 1988, p.9. “[la teoría, vista por el positivismo es] una sistematización lenta y estática, fruto de la síntesis estructurada según las reglas lógicas y universales de los datos obtenidos mediante la observación controlada de los fenómenos sociales” Alonso. José. A. Metodología. p.8 citado por Espinosa y Montes A. R (et al) “Pertinencia y uso del marco teórico en investigación” en Espinosa, Ángel. R (et al). **El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas**, Lucerna Diogenis, México, 1999, p.73. Teoría que supone la aplicación directa a la práctica con propósitos verificativos sin la posibilidad reflexiva, crítica y constructiva de la realidad, una praxis social. Por otra parte, la metodología hermenéutica también, da la apertura a la teoría y praxis de la intervención que busca liberar el sentido. Para mayor comprensión vease, Osés-Ortiz, A. La nueva filosofía hermenéutica, Anthropos, España, 1986, pp. 69-77.

educación para la contradicción y la resistencia.”²⁴⁶ Aún con los riesgos supuestos de ser ya superado, de ser una utopía, y con las innumerables dificultades, pugnar por la formación del ciudadano como un sujeto social, reflexivo en tanto pueda pensarse y pensar la realidad e incida a transformarla.

Ante lo expuesto, como humanidad y como orientador-docente, nos incumbe los problemas éticos: de la felicidad, la justicia, la legitimidad del poder, la conservación de la naturaleza de la realidad contemporánea que aborda la filosofía práctica. Es decir, el saber para y desde el obrar en el campo de la moral, lo jurídico y lo político. Y específicamente, la Ética como filosofía de la moral se replantea en esta era de la globalización por la condición multicultural, su contenido como universal o local.

Cuestión que aborda Adela Cortina en su propuesta que si no de Máximos, sí una Ética de Mínimos que “...nacen de la conciencia de que socialmente sólo podemos exigirnos mutuamente esos mínimos de justicia, a los que al menos verbalmente ya hemos dado nuestro asentimiento y que tiene su fundamento en una razón sentiente. Los máximos no pueden exigirse, pero son el suelo nutricio de los mínimos.”²⁴⁷ Ésta debería ser el quehacer ético que una sociedad democrática quiera transmitir a sus nuevas generaciones. En otras palabras, la ética como filosofía moral, y la moral democrática como moral de mínimos, la moral más encargada a la prescripción de la conducta inmediata del hombre en su deber hacer. Y la ética, que si bien es cierto no puede prescindir de la moral. “El quehacer ético consiste, pues, a mi juicio, en *acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él*, con objeto de que los hombres crezcan en saber acerca de sí

²⁴⁶ Adorno, Theodor, W. **Educación para la emancipación**, Morata, España, 1998, p.125.

²⁴⁷ Cortina, Adela. **Ética mínima**, Tecnos, Madrid, España, 2000, p. 19.

mismos, y por tanto en libertad. Semejante tarea no tiene una incidencia inmediata en la vida cotidiana pero sí ese poder esclarecedor propio de la filosofía.”²⁴⁸ Dar razón significa justificar teóricamente por qué hay moral y debe haberla, o bien, no hay razón alguna para que la haya.

Finalmente nos preguntamos: ¿qué razón damos para que haya formación ética en el orientador-docente? Nuestra respuesta no es definitivamente hacia el cambio conductual inmediata y dogmática, como esperarían las buenas conciencias, del sujeto de la formación. Pero sí, de forma gradual, procesual, reflexionada, dialógica y sistemática; podrá orientar el hacer del hombre autónomo en comunidad en su devenir histórico. En el que movido por un interés más allá de lo subjetivo en términos privados, tome distancia y se proyecte, como dice Adela Cortina, *hacia el bien concreto de los hombres*, pero no sobre de ellos, y la fe en la filosofía, llamada por ella vocación ética. Ciertamente estaríamos tomando una postura ética y política al interesarnos por el bien del hombre en una sociedad incluyente que rompa el silencio de los excluidos. Es el caso de la ética de la liberación²⁴⁹ que representa esas voces desde lo cotidiano de la víctima hasta consolidarse solidariamente en organización y proyecto de posible transformación subjetiva y social: liberación de su negatividad produciendo su existencia negada concretizándose en un sujeto socio-histórico, siendo “El <principio de liberación> formula explícitamente el momento deontológico o el deber ético-crítico de la transformación como posibilidad de la reproducción de la vida de la víctima y

²⁴⁸ Ibid, p. 32

²⁴⁹ Dussel, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Trotta, UAM Iztapalapa, UNAM, (coeditores) México, 1998, El autor en esta obra, amplía la región latinoamericana, lugar y motivo de su primera ética. Por lo que ante los sucesos sociohistóricos, políticos y económicos de nuestro presente. Frente a la presencia de cómo él dice, la era de la globalización y la exclusión atañe a todo el mundo. De ahí, el horizonte mundial que abarca en el contenido.

como desarrollo factible de la vida humana en general.²⁵⁰ Esto supone una tarea ardua y difícil con responsabilidad, lo que requiere cuatro virtudes: fortaleza incommovible, temperancia incorruptible, disciplina y prudencia²⁵¹ conlleva a denunciar la crisis del sistema legal, debilitándolo, al emerger ilegalmente, pero legal en sus procesos de liberación y praxis. En un movimiento, procesual, dialéctico, contradictorio, temporal e histórico. Resistirse a renunciar a otras posibles realidades de la humanidad que con la tarea de la ética ayude, de acuerdo con Adela Cortina a “dilucidar si el hombre es capaz de algo más que estrategia y viceralismo. Si es capaz de compadecer.”²⁵² Fundamentando su propuesta en una ética dialógica recuperando al sujeto en su capacidad comunicativa, argumentativa, y consensual no como estrategia, sino en un proceso intersubjetivo de todo aquel incluido y afectado. No hay que olvidar jamás, que la dignidad, valor intrínseco del hombre que lo constituye como fin, no tiene precio, y es lo último que perdería. Ya lo decía Kant: “el hombre, y en general todo ser racional, *existe como fin en sí mismo, no sólo como medio.*”²⁵³ Hecho que aunque sea indígena, no tenga que usar una zapatilla rosa del número cinco, ni el más miserable tenga que comer cebolla aunque no lo prefiera. Y porque lo último que pierda, sea la dignidad.

²⁵⁰ Ibid, p. 558.

²⁵¹ Véase, Ibid, p. 66.

²⁵² Cortina, A. **Ética...**, p.41, Crítica las tendencias éticas dominante a las que llama éticas domesticadas como lo es la ética utilitarista, cuyos orígenes datan desde la filosofía de Epicuro y “...el fin en el hombre es el placer que consiste en evitar el mayor número posible de dolores, inquietudes, y ansiedades”, Zagal, Arreguín, Héctor y José Galindo, M. **Ética para adolescentes posmodernos**, Publicaciones Cruz, México, 2002, p. 94-96, Y para Adela, C. el esfuerzo de conciliar esa ética con la justicia resulta injusto. Distribuir equitativamente el placer y el dolor. Otra de las doctrinas éticas dominante lo es la ética marxista, que materializa al hombre negándolo de espíritu y su esencia es la praxis, la acción transformadora, creadora; pero la enajenación –alienación puede despojar al hombre de su esencia y entonces hay que emanciparlo solamente y a través de transformar la estructura económica que determinan la utopía y la conciencia del hombre.

²⁵³ Kant... Op. cit., p. 48.

Asimismo “La sociedad perfecta es lógicamente posible pero empíricamente imposible. El bien supremo es una idea regulativa.”²⁵⁴ La ética de máximos o el suelo nutritivo como dice Adela C. que debe servirnos como un parámetro de la existencia individual y colectiva para relacionarnos humanamente consigo mismo con los demás y con la vida. Ascender a la dignidad, a la cultura, a pensar, a trabajar, a la autonomía, a que nuestras condiciones socio-económicas y políticas no nos permitan sólo sobrevivir en nuestras necesidades básicas²⁵⁵ que dista mucho de vivir otros bienes superiores que nos humaniza, nos recrea, y nos forma. A los cuales tenemos derecho, si nos consideramos como fin en sí mismo, y que indudablemente tenemos que encaminar nuestros esfuerzos para ir construyendo intergeneracionalmente acciones que se relacionan con la toma de conciencia, el liberarse de, y la decisión en el querer hacer que nos conduce a la voluntad, desde nuestro espacio social hacia otras posibilidades que nos dignifique como seres sociales. Así, la ética en el orden filosófico alude a los procesos reflexivos de lo moral que bien es un espacio teórico-conceptual que posibilita la formación.

Imprescindible es rescatar al ser en su ámbito humano, social y ético, éste último lo vincula con su libertad, que mediante nuestra práctica formativa contribuya a posibilitar ciudadanos informados, participativos y críticos con la finalidad de transformar su realidad social.

²⁵⁴ Dussel... Op. cit., p. 565.

²⁵⁵ Que siguen una línea degenerativa de la humanidad expresada en la desigualdad de las riquezas, oportunidades, que se manifiestan en nuestro país en una inmovilidad social intergeneracional a diferencia de los Estados Unidos moderno, parece muy probable que uno se quede en la clase económica y social en la que nació Krugman, Paul “La muerte del sueño americano” **La Jornada**, Méx. 19 de enero 2004. p.18 Es aberrante la descendencia en todos los ámbitos de la vida social con lo que constantemente tenemos que sobrevivir. Méx. 19 de enero 2004. p.18 Es aberrante la descendencia en todos los ámbitos de la vida social con lo que constantemente tenemos que sobrevivir.

3.2 UN ACTO DE LIBERTAD.

La importancia que para el hombre y para la sociedad tiene...el dar entera libertad a la naturaleza humana para expandirse en innumerables y opuestas direcciones. J. S. Mill, *Autobiography*.

La definición más común que socializamos en libros de autoayuda es que “La libertad consiste en ser capaz de elegir entre lo que es posible para mí y hacerme responsable de mi elección.”²⁵⁶

Otra de las obras que circula comúnmente como libro de texto en educación, lo es *Ética para Amador* de Fernando Savater y su idea de libertad tiene que ver con la toma de decisión y elección entre lo dado. Pero de una manera reflexionada y pensada una, dos, tres, o, más veces como él dice, respondiendo a: ¿Por qué lo hago? entre la orden, el capricho, la costumbre o lo conveniente. La “Libertad es *decidir* pero también, no lo olvides, *darte cuenta* de que estás decidiendo. Lo más opuesto a dejarse llevar.”²⁵⁷

Más allá de tener la capacidad de decidir y asumir la responsabilidad, que pareciera darse mecánicamente y sin mayor problema, o bien desde la perspectiva posmodernista que nos emite la socióloga Elena Béjar “La libertad dice, no se entiende como una activación necesariamente selectiva de los poderes de la voluntad para elegir lo que mejor convenga; es ahora la habilidad para mantener abiertas todas las opciones disponibles y probar de todo.”²⁵⁸ Sin embargo, también es una opción dada, y no permite conducirnos más allá. Sin apresurarnos, creo que la puerta de la libertad está en el poder expresar-se

²⁵⁶ Bucay, Jorge, **El camino de la Autodependencia**, Océano, Méx, 2002, p. 146.

²⁵⁷ Savater, Fernando, **Ética para Amador**, Ariel Barcelona, España, 1991, p.55.

²⁵⁸ Béjar, Elena. El ámbito íntimo, Alianza, Madrid, 1995, citado por Marina, J. Antonio. **El misterio de la voluntad perdida**, Anagrama, Barcelona, 1997, p.32.

creativamente.²⁵⁹ Término que parece resultar ambivalente y sin sentido desde la mirada postmoderna, mas, no renunciando a ella la considero en un proceso dialéctico en el que se ponen en juego otros elementos, que iremos vislumbrando.

Ahora bien, hemos entendido la libertad como la capacidad de elegir, que nos lleva efectivamente a una postura realista y conformista, porque supone que las opciones están dadas y sólo hay que elegir y asumir. Pero, hablar de libertad tiene sentido para quienes no la han conocido en sus cuerpos, experiencias y prácticas. Puesto que, en el ámbito de la coacción y sujeción se da la posibilidad de la libertad, resulta, pues, paradójico que la no-libertad sea la que construya esa posibilidad. No sin antes en un proceso dialéctico donde se incline a una decisión, pero no únicamente de la elección de lo dado de lo que sólo es y no hay más, sino de la construcción de lo no dado en comulgación con la humanidad.²⁶⁰ De otro modo quedaría sujeto a la posibilidad existente o conocida. Esto, indica moverse en lo que nos esta permitido y me pregunto: ¿es la elección otra sujeción? Significaría nuevamente liberarse de... Apuesta en ello que la libertad es el conflicto de elegir lo que existe y cesa al ser elegido, sin olvidar que está latente lo no elegido, y en ese momento queda pendiente. Pero, para ir más allá, pienso: que la libertad es la elaboración del conflicto no sólo de elegir lo que existe-lo dado-, sino construir la diversidad no dada y es conflicto ante la presencia de la duda, de la inseguridad, la incertidumbre y la angustia. En la angustia, a diferencia del

²⁵⁹ La creatividad se ha visto matizada, posmodernamente como la espontaneidad, improvisación autenticidad, irreflexiva y sin técnica vinculada con la libertad, ésta se concibe como: "La libertad ha de ser inmotivada- espasmo espontáneo, acto gratuito, novedad incesante, sin normas, sin antecedentes, sin anclajes. Quien no se libera de la voluntad se empeñará en elegir, y...pretenderá elegir de la mejor manera, con motivos previendo las consecuencias, y acabará esclavizado por lo real." Ibid, p.35.

²⁶⁰ Cortina, Adela *Ética...*, pp. 256-257, advirtiendo el riesgo que anuncia el rechazo del mandato, como una opción del ejercicio de la libertad, pues "...un hombre que no sienta la necesidad de comulgar con sus congéneres en las directrices últimas de la acción se autoexcluye de la sociedad humana y se incapacita para plantear exigencias racionalmente fundadas en derecho. La conciencia de ciertas obligaciones universales,... la condición de posibilidad de la vida social."

miedo a algo concreto y conocido, es el miedo a lo desconocido, a no saber el futuro, a todo lo posible conocido por suceder, pero sobre todo lo posible desconocido por suceder: lo querido, lo deseado y su negación. Kierkegaard Soren (1813-1855) en su obra *El concepto de la angustia* manifiesta que: "La angustia es la realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad o que la angustia es el vértigo de la libertad que implica responsabilidad."²⁶¹

Si bien es cierto que durante toda nuestra vida estamos constantemente eligiendo y decidiendo haciendo uso de nuestra libertad que al decir de Jean, P. Sartre: el hombre está condenado a ser libre. No evitando que sea una libertad permitida como necesaria y funcional en la medida que conserva el orden establecido, como único. Produciendo formas de vida distintas con sus ventajas y desventajas; porque no es lo mismo elegir X que elegir Y, y sus variantes, atrapadas finalmente en la inclusión normativa de regir su existencia estableciendo dentro de los límites, lo permitido. Para convertirla en una opción más a la que se le opondrá resistencia en proceso histórico y de poder, en fin, parece un callejón sin salida... de pronto nos asalta la imaginación: ¿cuántas realidades pueden existir al inventarse, y al proyectarse y no ser atrapadas? Un ejemplo trivial, desde sus inicios del ser humano nos representa la infinidad desafiante de la libertad fuera de actuar reactivamente, con resentimiento, capricho, o desobediencia; se asoma incipientemente, la negación a la imposición: La orden de algún adulto a una niña -¿te quedas afuera o adentro?- La respuesta desafiante, genuina y con posibilidad de ser creadora y transformadora. Dice: -ni adentro ni afuera-. ¿En dónde?, se preguntará el adulto y pensará: si no hay cabida fuera de lo dado, de

²⁶¹ Sartre, Jean, P. **El existencialismo es un humanismo**. Quinto sol, México, 1999, p.26

lo concebido, de lo ordenado y de lo único que hay. La respuesta de la niña implica un espacio no concebido, ni dado; sino que supone ir más allá: El desafío o mejor dicho la utopía construye otra posibilidad de proyectarse en el ejercicio de su libertad. Advirtiendo que el hombre tiene capacidad para el proceso adaptativo el que ha de discernirse en el acto de libertad.

Así, desde la perspectiva existencialista el hombre está condenado a ser libre: Dostoievsky, escribe: Si Dios no existiera, todo estaría permitido. “Los ojos se le iluminarán con una expresión de felicidad infinita: había comprendido, sin que le cupiera la menor duda, que él la quería, que la quería con amor inmenso y que, al fin, el momento había llagado...” y “después de haberle pedido el evangelio a Sonia se pregunto: ¿Acaso sus convicciones pueden no ser ahora las mías, por lo menos sus sentimientos, sus aspiraciones.”²⁶² El autor en esta obra literaria resucita y renueva al hombre de la nada del sin sentido a su libertad, a través del amor y la religión. “Este es el punto de partida del existencialismo. En efecto, todo está permitido si Dios no existe y en consecuencia el hombre está abandonado,... no hay determinismo y el hombre es libre, el hombre es libertad... Estamos solos, sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado porque no se ha creado a sí mismo, y sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace.”²⁶³ Y de esta forma dando pauta a la creación del porvenir ante el derrumbamiento de la antigüedad, en corresponsabilidad en y con el mundo.

Por lo que revisemos el concepto de libertad que nace con la modernidad. “La ilustración del

²⁶² Dostoievski, Fedor. **Crimen y castigo**. Omgsa, México, 1983(tomo II), pp. 558-560.

²⁶³ Sartre, Jean, Paul... Op. cit., p. 40.

siglo XVIII identifica <<razón>> y <<opción por la razón>>, porque entiende a la razón como ya interesada en su propia tarea, que es la liberación.²⁶⁴ A juicio de Habermas, la ilustración del XVIII supone una transformación en las relaciones entre teoría y praxis. En la tradición de la <<gran filosofía>> la teoría se ocupaba de la esencia humana y, por tanto, bosquejaba el marco para la realización de la vida feliz, posible por la praxis. Pero a partir del siglo XVIII la situación cambia: en vez de enfrentarse con la esencia humana, la teoría tiene que habérselas con un género humano que se produce así mismo progresivamente a través de la praxis.²⁶⁵

Y que tiene su origen en la ilustración dieciochesca en Inglaterra, Francia y Alemania con sus diferencias. Siendo el planteamiento general, empero más allá de la posesión de un cúmulo de conocimientos habría que replantear ¿Qué es la ilustración? en términos Kantianos: <<La ilustración es la salida del hombre de su auto culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. *Uno mismo es culpable* de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Sapare aude! ¿Ten el valor de servirte de tu propia razón? He aquí el lema de la ilustración. >>²⁶⁶

Movimiento ilustrado que guarda distancia del positivismo porque no descalifica a la religión por no ser empirista y ocuparse de medios positivos. Pero sí “El objetivo de la ilustración

²⁶⁴ Cortina, Adela *Ética...*, p. 211.

²⁶⁵ Ibid, p. 212.

²⁶⁶ Kant, Immanuel. **Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?**, en ¿Qué es la ilustración? Antología. Estudio preliminar por Maestre, Agapito, Tecnos Madrid 1989 p. 17.

consiste en eliminar las adherencias dogmáticas de la religión para devolverle la pureza que su misión moral requiere...²⁶⁷

Sometiéndola al único criterio de asentimiento que se ha mostrado progresista: la razón, tal como los ilustrados la entienden. Los contenidos de la religión *no deben ser sólo razonables sino racionales*.

En el siguiente siglo, la ciencia se convierte en fuerza productiva de una sociedad industrial. Una nueva autoridad, fundamenta nuestra existencia, a la que hay que asirse, la razón positivista.

El concepto de libertad vista desde el positivismo por Augusto Comte,²⁶⁸ señala que: "...La verdadera libertad no puede consistir, sin duda, más que en la sumisión racional al predominio único, convenientemente constatado, de las leyes fundamentales de la naturaleza, la abrigo de toda arbitrariedad de ordenamiento personal."²⁶⁹

La libertad se subordina a la razón y este junto con orden desemboca en progreso.

La ciencia entonces al positivar su saber científico y técnico se reduce a aplicarse, para abordar procesos objetivados de la naturaleza y de la humanidad hacia el progreso y la felicidad. Convirtiéndose en un dogmatismo de la razón científica y técnica del obrar humano y con ello su libertad queda subordinada a la razón-instrumental capitalizada por los más fuertes y a sus fines privados.

²⁶⁷ Cortina, Adela. *Ética...*, pp. 225 – 226.

²⁶⁸ Un clásico que desarrolla la teoría social bajo el positivismo elevándola a ciencia. Observando los hechos y sometidos a la experimentación "Esta subordinación racional de la humanidad a una misma ley fundamental del desarrollo continuo, que representa la evolución social actual constituirá, sin la menor duda, una propiedad exclusiva y espontánea de la nueva filosofía política..." Comte, Augusto, la Teoría social del positivismo, cuadernos de causa N°. 10, México, 1978, p. 36. citado en Luengo, Enrique. **Problemas Metodológicos de la sociología Contemporánea**, UAM – Xochimilco, México, 1982, p. 179.

²⁶⁹ *Ibid*, p. 182.

“<<El hombre se diferencia de los animales desde el momento en que comienza a producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material>>. La esencia del hombre es la praxis. El hombre es un ser productor, transformador, creador. Este es un rasgo esencial del materialismo marxista.”²⁷⁰

Esto implica que la conciencia esta determinada por las relaciones entre los modos de producción y las fuerzas de producción en una estructura económica. Aquí el problema de la libertad se acentúa, pues está totalmente determinado. Si en el hombre, su conciencia y su moral están condicionadas por la estructura productiva y económica. ¿Cómo es entonces, que el hombre obtiene libertad?, ¿qué procesos intervienen al ejecutarse la libertad? Estas preguntas orientan el desarrollo de la libertad.

Con respecto a <<Donde hay poder, hay resistencia>> Michel Foucault nos dice: “Me limito a decir que desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia. Nunca nos vemos pillados por el poder: siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa.”²⁷¹

Esta resistencia manifiesta la capacidad del hombre en diferentes grados de tener un acto de libertad al liberarse de, y no necesariamente o como condición “hay que transformar la estructura” para modificar la conciencia del hombre y emanciparlo de la enajenación como propone la doctrina marxista. Michel Foucault supera esta limitante. Y sólo asevera Rousseau “Me parece que para vivir libre no hay nada que hacer, basta con no querer cesar de serlo.”²⁷² Es ceder a la necesidad por un lado, pero es también a vencerse, y a sacrificarse por los demás sujetos a la ley positiva. Cuando nos dice: “Nacido en lo enmarañado de las

²⁷⁰ Zagal, Arreguín, Héctor y José Galindo M... Op. cit., p. 132.

²⁷¹ Foucault, Michel. **Un diálogo...**, p. 162.

²⁷² Rosseau, **El Emilio...**, p 490.

selvas, hubiera vivido más venturoso y más libre; pero no teniendo obstáculos que vencer para seguir sus inclinaciones, hubiera sido bueno sin mérito, y no virtuoso, y ahora sabe serlo a despecho de sus pasiones.”²⁷³

Se deduce lo intencional y la resistencia a la opresión del pensamiento, de la sensibilidad individual y colectiva, del querer en el acto de la libertad.

Por otra parte, como ya hemos dicho Kant dota al hombre de libertad para responsabilizarlo de sí mismo. Por ello es punto clave para explicarse la autonomía de la voluntad buena cuyo principio tiene que ser un imperativo categórico, ley que se impone a todo ser racional. La voluntad es una especie de causalidad y como propiedad, la libertad, de la voluntad es autonomía. Es decir, voluntad libre y voluntad sometida a las leyes morales. “<<La voluntad es, en todas las acciones, una ley en sí misma>>, caracteriza tan sólo el principio de no obrar según ninguna otra máxima que la que pueda ser objeto de sí misma, como ley universal.”²⁷⁴

Kant le atribuye libertad, como idea, y propiedad a la voluntad, pero sobre todo como fin en sí misma, absoluta y no como medio. Porque como fin en sí mismo es fundamento de otras leyes. Así justifica su moralidad.

Por eso dice “Ahora bien; yo sostengo que a todo ser racional que tiene una voluntad debemos atribuirle necesariamente también la idea de la libertad, bajo la cual obra.”²⁷⁵ Por su parte Hegel, con fundamento en Kant, designa en el hombre el deber que tiene para consigo mismo, la obligación de formarse. Por considerarlo con su doble vertiente: un ser singular y un ser universal. Y como ser natural que no es lo que él debe ser: armoniza su doble

²⁷³ Ibid, p. 492.

²⁷⁴ Kant... Op. cit., p. 62.

²⁷⁵ Ibid, p. 63.

vertiente a través de la formación. Añadiendo a la falta de formación abandonarse a la ira y a un interés ajeno a su actividad social.

La libertad del hombre respecto a los impulsos naturales no consiste *en que él no tenga ninguno* y que por tanto intente evadirse de su naturaleza, sino en que los reconozca en general como algo necesario y, por consiguiente, racional y de acuerdo con ellos los acate voluntariamente. Respecto a esto sólo se encuentra coaccionado en la medida en que él se crea ocurrencias y fines fortuitos y arbitrarios en contra de lo universal.²⁷⁶

La libertad, *laissez aller* (dejar ir) la <<libertad que yo no amo>>. Nos dice Nietzsche es un síntoma de decadencia de la modernidad “La gente vive para el hoy, vive con mucha prisa, vive muy irresponsablemente: justo a esto es lo que llama <<libertad>>... la gente cree estar expuesta al peligro de una nueva esclavitud allí donde se deja oír simplemente la palabra <<autoridad. >>”²⁷⁷

Erich Fromm, en su obra: “El miedo a la libertad, hace un análisis de la libertad en el hombre moderno, así como en los factores existentes que hacen que el hombre abandone sus deseos de libertad. Y para comprenderlo contextualiza al individuo para caracterizar su naturaleza. Demostrando que el sistema moderno genera un ser impotente, inseguro al saberse instrumento, asustado con una ilusión de ser un individuo dotado de libertad y diferente, inconsciente de su inseguridad quedando su yo debilitado. Un ser autómatas desesperado, triste, indiferente, aburrido ávido de vida. Vida arrebatada por las expectativas ajenas a su ser a las expectativas de la sociedad. Esta debilitación del yo impide su realización, pues “...se alcanza no solamente por el pensamiento, sino por la personalidad total del hombre,

²⁷⁶ Hegel, **Escritos...**, p 185-186.

²⁷⁷ Nietzsche, Friedrich. **El crepúsculo de los ídolos**, Alianza, Madrid, 1982, p 123. una prueba más de degeneración de los instintos.

por la expresión activa de sus potencialidades emocionales e intelectuales. Estas se hallan presentes en todos, pero se actualizan sólo en la medida en que lleguen a expresarse. En otras palabras, *la libertad positiva consiste en la actividad espontánea de la personalidad total integrada.*²⁷⁸

Hacer acto de la libertad parecería saber lo que su ejecutor quiere. Sin embargo, resulta difícil complejo y riesgoso saberlo. “cuando en realidad desea únicamente lo que se supone (socialmente) ha de desear.”²⁷⁹

A lo que es lo mismo a reproducir un rol conocido. Con entusiasmo indiferente que se expresa por costumbre, tradición o conformismo, rutinario y con aburrimiento. Conducta uniformada aprobada y demandada social e institucionalmente, que preferir arriesgarse a lo desconocido, a la incertidumbre, y a sumir el porvenir planteando un proyecto que también queda en entre dicho la originalidad de sus deseos, pensamientos y expectativas. Indudablemente han sido influenciados y condicionados por nuestro contexto social, cultural, e histórico. Erich Fromm lo relaciona con la autoridad y la libertad.

“A pesar de su disfraz de optimismo e iniciativa, el hombre moderno está abrumado por un profundo sentimiento de impotencia que le hace mirar fijamente y como paralizado las catástrofes que se avecinan.”²⁸⁰

El hombre moderno se desconoce en sus deseos, en su pensar y en su sentir que conlleva a la impotencia y a la inseguridad repitiendo sus vidas acriticamente.

Y en su intento por desvincularse a todo lo que lo ata a la inseguridad, certidumbre, significado y pertenencia de su tiempo, sobreviene el aislamiento y con ello la impotencia y

²⁷⁸ Erich, Fromm. **El miedo a la libertad**, Paidós, México, 1988, p. 247.

²⁷⁹ Ibid, p. 242.

²⁸⁰ Ibid, p. 245.

la inseguridad, la incertidumbre la duda de sí mismo y consecuentemente evade la libertad para ligarse a otros vínculos sacrificando la integridad de su yo individual.

“Así la libertad – como libertad de – conduce hacia nuevas cadenas.”²⁸¹ A lo que llama libertad negativa.

Su idea de libertad se centra en el proceso en la actividad misma en el acto y no en el resultado. Es la espontaneidad, expresión del yo en su pensar, su querer, en su sentir y en su acción, la identidad del yo, la individualidad, plenitud de la vida del ser, con sentido, estar vivo físico, en su hacer y emocionalmente en su pensar., alegre, en armonía y creación con su naturaleza y en amor con el otro. “El amor es el componente fundamental de tal espontaneidad; no ya el amor como disolución del yo en la otra persona, no ya el amor como posesión sino el amor como afirmación espontánea del otro como unión del individuo con los otros sobre la base de la preservación del yo individual.”²⁸² Un ser autónomo en el amor y el trabajo como creación.

La libertad para Erich Fromm esta en el proceso del acto creador, en la afirmación del yo sobre la base material de la existencia humana opuesta a lo que a través de la democracia como conquista de la humanidad habrá de ser desarrollada y fortificada. Una democracia que está en entre dicho mientras la participación del ciudadano esté enajenada, subordinada a intereses privados y reducida para unos cuantos mientras haya una desigualdad social y no procure el desarrollo humano.

Sin embargo “... el hombre puede ser libre sin hallarse solo; crítico, sin henchirse de dudas; independiente, sin dejar de formar parte integrante de la humanidad. En esta libertad el

²⁸¹ Ibid, p. 246.

²⁸² Ibid, p. 249.

hombre puede alcanzarla realizando su yo, siendo lo que realmente es.²⁸³ Un pensador clásico que coincide con esta idea de la libertad me refiero a Jhon Stuart Mill, quien asocia a la libertad individual con el dominio interno de la conciencia, con la libertad del pensar y del sentir en los gustos, en los fines, en el plan de vida, en el de asociación. Con los principios de protección y tolerancia, a la diversidad. Promulgando “La humanidad sale más gananciosa consintiendo a cada cual vivir a su manera que obligándolo a vivir a la manera de los demás.”²⁸⁴ Es cierto que no a manera de los demás, pero, sí en identidad o pertenencia solidaria con la humanidad. Y en su grupo y tarea específica coimplicando un compromiso con sí mismo y con el otro. Por lo que replanteamos para descodificar al orientador-docente en su espacio institucional y proyectar-se en la sociedad la cuestión de: ¿Qué significa un acto de libertad en el orientador-docente?

Primeramente que a través de su práctica de expresar-se socialmente en su pensar, en su sentir, en su querer y en su obrar creativo y transformador. Sea capaz de percibir el expresar del otro en una tarea comunicativa e interpretativa. Ello significa, indudablemente, un problema ético en el devenir histórico de este sujeto social que replantea su existencia, su hacer, su pensar y reflexiona su compromiso como sujeto social y como formador de sujetos sociales. Por eso apropiarse desde la perspectiva, Kantiana la libertad como concepto racional a priori, como idea – cosa en sí misma y propiedad del acto de voluntad que orienta las inclinaciones que afectan el querer humano. Y consecuentemente, como ser racional y, por tanto, perteneciente al mundo inteligible, que tiene una voluntad, debemos atribuirle también la idea de libertad bajo la cual obra.²⁸⁵ No sin antes advertir que su obrar

²⁸³ Ibid, p. 247.

²⁸⁴ Mill Jhon, Stuart. **Sobre la Libertad**, Alianza Editorial, Madrid, España, 2000, p.72.

²⁸⁵ Kant... Op. cit., p. 63

comprometido implica una lucha en el acto de su libertad. Como lo entendía Nietzsche: “El hombre libre es un guerrero - ¿por qué se mide la libertad, tanto en los individuos como en los pueblos? Por la resistencia que hay que superar, por esfuerzo que cuesta permanecer arriba” y más adelante dice “como algo que se tiene y *no* se tiene, que se *quiere*, que se conquista...”²⁸⁶

La idea de la libertad... Pues ahora ya vemos que, cuando nos pensamos, como libres, nos incluimos en el mundo inteligible, como miembros de él, y conocemos la autonomía de la voluntad... pero si nos pensamos como obligados, nos consideramos como pertenecientes al mundo sensible y, sin embargo, al mismo tiempo el mundo inteligible; también.”²⁸⁷

De manera, no necesariamente concluyente, se puede interpretar que el problema de la libertad específicamente como acto no se reduce a elegir una, otra, o todas las opciones dadas. Sino que tiene que ver con la posibilidad creativa, transformadora, pero sobre todo y ante todo comprometida consigo mismo, con la humanidad y con su sociedad. De esta manera, en el acto de libertad, que no se concibe como algo natural, sino como posibilidad inherente a la responsabilidad, intentado resignificar en el orientador-docente su ser como sujeto social y no como instrumento de intereses ajenos. Y al mismo tiempo su corresponsabilidad en el proceso de su formación que ha de concretarse específicamente en el acto de su voluntad.

²⁸⁶ Nietzsche, Friedrich. *El crepúsculo...*, p. 121-122.

²⁸⁷ Kant... Op. cit., p. 67.

3.3 UN ACTO DE VOLUNTAD

La voluntad constituye, a diferencia de Kant, para Arturo Schopenhauer quien nos refiere que el hombre tiene derecho a decir: *el mundo es mi representación* puede también decir, *el mundo es mi voluntad*.

Esto es, el sujeto percibe y representa a través de la intuición que no sólo es sensible, inmediato entre el cuerpo y el objeto. Sino una actividad intelectual al pasar el entendimiento del efecto a la causa en relación al tiempo y el espacio. La intuición no sólo es sensible, sino intelectual, el conocimiento de la causalidad dependiente de la experiencia. Hace hincapié en la dependencia entre el sujeto y el objeto, o sea, no puede pensarse el objeto sin el sujeto. Por eso es representación y el principio de razón liga a todas las representaciones.

El mundo al igual que el cuerpo por un lado es representación, pero por el otro, es voluntad. Como representación es objeto para un sujeto bajo su cognoscibilidad y por lo tanto una representación. Dicha intuición parte precisamente del cuerpo, como objeto como representación, “es decir como representación intuida en el espacio, sea conocido sólo mediante por la aplicación de la ley de causalidad a la acción de una de sus partes a las otras, es decir, en cuanto los ojos le ven y las manos le palpan. En consecuencia, nosotros no conocemos la forma del cuerpo por el mero sensoris común, sino sólo por el conocimiento, sólo en la representación; es decir, que sólo en el cerebro se nos representa nuestro propio cuerpo como algo extenso, compuesto de miembros y órganos.”²⁸⁸ A través del conocimiento simple el de la causalidad tránsito del efecto a la causa y de la causa al efecto

²⁸⁸ Schopenhauer, Arturo. **El mundo como voluntad y representación**, Porrúa, Méx, 2003, p. 37. Este proceso, pretende ser un reflejo pasivo de lo real y no una interpretación reciproca entre el hombre y la realidad, a saber de que manera se condicionan, se complementan y se transforman.

hasta el conocimiento mediato constituye la inteligencia, conceptos abstractos que son conocidos por la razón en la conciencia reflexiva. Operación que "...sirve para fijar el conocimiento la inteligencia por medio de la razón, en conceptos abstractos de modo que adquieran fijeza y claridad y los podamos transmitir a los demás."²⁸⁹ A esta inteligencia como a priori, Arturo Schopenhauer, puesta al servicio de la voluntad la llama prudencia, capacidad de comprender las relaciones de causa-efecto, pero también para aplicar las leyes de causalidad y razonamiento (reflexión y conocimiento abstracto por conceptos) cuya única función es saber. Así a la inteligencia le corresponde la realidad y por tanto la ilusión y a la razón la verdad y por consiguiente el engaño.

Por lo tanto, la voluntad está provista de que "la inteligencia está bastante desarrollada para pasar del efecto en el objeto inmediato al objeto mediato, o sea a la causa, es decir para la intuición, para la aprehensión del objeto, pues esto les constituye en seres animados, en cuanto les hace aptos para moverse por motivos y buscar o, por lo menos aprender el alimento."²⁹⁰

Efectivamente, la voluntad queda integrada por la inteligencia, lo teleológico y la razón quienes dirigen los actos del hombre. En fin, "el conocimiento en general tanto el racional como el puramente intuitivo, tiene, pues, su fuente en la voluntad, corresponde esencialmente a los grados superiores de objetivación como una *unxavn* como medio para la conservación del individuo y de la especie, lo mismo que cada órgano del cuerpo. Al servicio de la voluntad, en su origen, para la realización de los fines de ésta."²⁹¹ El conocimiento, la reflexión, la razón, los conceptos abarcan el devenir histórico del hombre y como

²⁸⁹ Ibid, p. 38.

²⁹⁰ Ibid, p. 39-40.

²⁹¹ Ibid, p. 165.

consecuencia el porvenir en su hacer. Pero, como un ser en el cosmos en todo lo que existe en el universo como parte de esa esencia de la voluntad, que no se expresa por sí sola en el hombre, si bien es cierto, que en él alcanza su grado más alto, no es más que una parte del todo: la vida animal, orgánica e inorgánica. Todas ellas constituyen la idea del hombre y completa la objetivación de la voluntad. La voluntad e incluso obra en ausencia de conocimiento aunque vaya acompañada de éste. Considerando toda fuerza de la naturaleza como una voluntad. Fuerza que en el hombre pueda variar, aunque tenga el mismo motivo, pero diferente carácter, factores, y motivos.

El hombre tiene un doble conocimiento de su cuerpo al analizar la realidad de su cuerpo y de sus actos. El cuerpo, en tanto objeto, es representación y es voluntad cuando se explica la relación que guarda con el conocimiento. Pero sus actos como fenómenos de voluntad y el hombre también como manifestación de la misma, no están libres, pues están bajo el influjo de sus motivos, agregaría también, de sus condicionantes sociales, y el hombre como voluntad no es la cosa en sí, sino como manifestación de la voluntad, como fenómeno y como tal está sometido a la razón y a su carácter.

Esa fuerza se representa en la voluntad de vivir, ese carácter mediado, adquirido por la experiencia y el conocimiento determinan sus actos su conducta manifestaciones de la voluntad.

Por eso, el autor aludido, nos dice que: “el hombre es la manifestación más perfecta de la voluntad y su conservación exige que esté asistido de una inteligencia desarrollada de tal suerte, que pueda elevarse hasta llegar a formar en la representación una imagen adecuada de la esencia del mundo, que es la concepción o la intuición de la idea. Por consiguiente en

el hombre la voluntad puede llegar a la plena conciencia de sí misma al conocimiento claro y acabado de su propia esencia, tal como se refleja en el resto del mundo.”²⁹²

Como se analiza, la fuerza y los motivos presentados en forma de conceptos, posibilitan la facultad electiva, al reflexionar a diferencia de los animales; ya que su elección queda limitada a sus representaciones intuitivas. En esto, consiste la libertad en las acciones y éstas como manifestaciones de la voluntad. “Pues sólo los actos son el espejo de nuestra voluntad.”²⁹³ Parece ofrecer una relación muy mecanicista entre el acto y la voluntad, una voluntad condicionada por una libertad a la vez condicionada por sus motivos.

En Comenio una voluntad que “tiene por oficio la opción de las cosas para elegir las provechosas y reprobando las dañinas.”²⁹⁴ Indicándonos, claramente su concepto de razonamiento sano.

La voluntad implica poder-querer sumándose nuestras facultades y defectos. Así como el conocimiento de sí mismo y traducirlo en poder. Lo anterior nos cuestiona ¿en dónde radica ese poder como orientador-docente?, pregunta que se irá resolviendo en el transcurso de esta exposición. Por el momento, se rescatará uno de los elementos indispensables para la realización de la voluntad y que Schopenhauer señala con mucha precisión al declarar:

“Ya no seremos novicios entregados a ensayos o tanteos para saber lo que quieren y lo que pueden;... conoceremos nuestra voluntad en general y no nos dejaremos arrastrar por el humor del momento o por una circunstancia externa a querer en detalle lo contrario de lo que queremos en general... Trataremos de evitar, aunque tengamos que luchar con

²⁹² Ibid, p. 292.

²⁹³ Ibid, p. 305. No necesariamente, ya que la voluntad, la consideramos más adelante del presente capítulo, una posibilidad, que si bien es cierto que los actos no son determinados sino determinables no se da de un modo mecánico; sino que implica un proceso complejo que compromete el querer, el pensar y el hacer.

²⁹⁴ Crf. Comenio Juan...Op. cit, p.39.

nosotros mismos, todo lo que excede de nuestras facultades nativas y nos guardemos de emprender nada en que estemos seguros de fracasar. Sólo quien esto consigna será siempre lo que es y con plena conciencia de sí mismo: su yo nunca le hará traición, porque siempre sabrá lo que puede esperar de sí.”²⁹⁵ Este conocimiento que menciona, parece importante en la voluntad, pero desde una perspectiva más amplia donde no sólo condicione al hombre, sino, que él también lo transforme, de manera que amplíe las posibilidades de su voluntad, y no sólo adoptar pasivamente esta perspectiva que nos invoca al estatismo, al conformismo, al aceptarse tal cual es, a la resignación de lo que se es y se puede ser; cuando dice: “Somos como elefantes cautivos que forcejean furiosos durante algunos días, pero cuando se convencen de la inutilidad de su furor aceptan tranquilamente el yugo, y quedan dominados para siempre.”²⁹⁶ Algo así como ¡qué puedo hacer! Se niega el ser a sí mismo y es contradictoria con su concepción al decir que ello, entre otras, es la negación de la voluntad de vivir. Por lo que me parece que desde la postura Nietzscheana que concibe el acto de conocer como “ponerse en relación de algo”, ofrece diversas perspectivas que verán más adelante. Mientras, continuemos con Schopenhauer con otra de las aportaciones que consideramos inevitable en el acto de la voluntad, al referirse al dolor que caracteriza de la siguiente forma: “Cuando hemos llegado a conocer a fondo y de una vez para siempre nuestras cualidades y nuestros defectos, nuestras fuerzas y nuestras debilidades, cuando hemos ordenado según ellas nuestras vidas renunciando a lo que no podemos conseguir, nos libramos, en cuanto nuestra limitación nos permite del más amargo de los dolores.”²⁹⁷ De

²⁹⁵ Schopenhauer Arturo... Op. cit., p. 309.

²⁹⁶ Ibid, p. 310.

²⁹⁷ Ibid, p. 311. Dolor que demuestra la impotencia y fragilidad de nuestra existencia, pero que tampoco es por sí misma única.

nuestra impotencia, interrumpir nuestro, proceso de libertad hacia una libertad positiva, según Erich Fromm, o como diría Nietzsche una voluntad de débiles que más que afirmar la vida, la debilita.

Niegan a la voluntad en tanto la voluntad es vida, pero, también la voluntad es querer y el querer esta supeditado a la necesidad. Ellos tienen la necesidad de placer de quitar la insostenible carga del aburrimiento, así, hacen un acto voluntario.

En Schopenhauer la felicidad es considerada como negativa en tanto nos aparta del dolor y no es permanente, es fugaz que no puede llenar la existencia. Es cierto que el dolor es parte de la vida y el dolor es vida si construimos para él un sentido de su existencia. Mas si permanecemos en él improductivamente, más valiera no existir porque el dolor es la puerta que necesariamente e inevitablemente tendríamos que abrir con la posibilidad de resolver, de fortalecernos, o de perecer; fenómeno que en la actualidad tratamos de evitar con un sin fin de instrumentos y medios que paradójicamente destruyen la voluntad y con ella al ser humano. Además de mostrar la ambivalencia de la existencia humana, Schopenhauer da respuesta, más adelante, de cómo cesar el dolor a diferencia de como lo entendió el Dr. Víctor Frankl.²⁹⁸

Schopenhauer compara al hombre con relojes “Cada individuo, cada rostro humano no es más que un breve sueño de la eterna voluntad de vivir, del genio inmortal de la naturaleza. Es un boceto más que la voluntad traza, a modo de recreo, sobre el lienzo infinito del tiempo

²⁹⁸ prisionero en los campos de concentración ¿desprovisto de libertad? Respuesta que replantea su existencia recobrándole de sentido. Y motivo que dio origen a la logoterapia. Sugerimos ampliamente la lectura de Frankl, Víctor. **El hombre en busca de sentido**, Herder, España, 1999.

y el espacio, y que no conservan más que un instante imperceptible, borrándolo en seguida para pintar nuevas figuras.”²⁹⁹

La vida breve de un individuo es siempre un espectáculo trágico, desdicha, desilusión, sufrimiento y miseria, mundo que nos depara desde que nacemos y en el que tenemos que luchar constantemente por un espacio, por un tiempo, etc; con la finalidad de asirnos a la vida y ante esa pesada carga, el autor cree en la necesidad del sueño, en la muerte o en la abnegación esencia de la virtud que nos libera del mundo sufriente.

“Tanto en cada momento, como en todos los de la vida, el hombre está siempre abandonado a sus propios recursos. En vano imagina divinidades para impetrar de ellas lo que sólo su voluntad puede darle... Para el hombre siempre dependerá todo de su voluntad.”³⁰⁰ Sitúa al hombre entre el querer, el poder, y el saber; a su conciencia que imprescindiblemente le traerá impotencia y consecutivamente dolor, si no se resigna a aceptar el saberse y a templar su querer y su poder. Puntualmente Nietzsche llegaría a sospechar de esos valores que fundamentan a la vida del hombre moderno, para rescatar y potenciar su voluntad frente a la incertidumbre y a la desilusión en el que se encuentra, conduciendo a considerar como está condicionado ese saber, ese poder y ese querer en nuestro acto de voluntad que habríamos de posibilitar en nuestra formación, que más adelante abordaremos.

Finalmente, Schopenhauer afirma la voluntad a través de perpetuarla y llenar de vida al hombre como: la procreación y el instinto sexual. Del mismo modo Freud llamará a estos instintos sexuales como conservadores de la vida, por otro lado, la niega mediante actos ascéticos, la mentira, el aborrecer los goces de la vida y al obligar a otro individuo a servir a

²⁹⁹ Schopenhauer, Arturo... Op. cit., p. 324.

³⁰⁰ Schopenhauer, Arturo. Ibid, p. 328. Aspecto que queda refutado en el capítulo II del presente trabajo de tesis.

mi voluntad en lugar de servir a la suya, es negar la voluntad ajena basado en el *principium individuationis* “Aquella intensidad del querer es ya en sí y por sí una fuente inmediata de dolor. En primer lugar, porque todo querer nace de la carencia de algo y, por tanto, de un dolor...En segundo lugar,... los deseos no se satisfagan y que la voluntad esté, por lo general, más contrariada que satisfecha... Pues todos nuestros sufrimientos no son otra cosa que un querer insatisfecho.”³⁰¹ Esto implica una satisfacción momentánea y después el acto se acompaña de un arrepentimiento o remordimiento. Para la superación del *principio de individuación* es a partir de conocer el dolor ajeno y hacer actos de bondad, piedad y amor “todo verdadero amor puro es piedad y todo amor que no sea piedad es egoísmo.”³⁰² Piedad que en el fondo, pienso, es un egoísmo, pues, trastoca e incomoda a mi conciencia por lo que un acto de este tipo, la tranquilizará, o, en el mejor de los casos me hará sentir superior, un tanto, en divinidad con relación a la condición humana. Sin embargo, considero que sería trascendente retomar al amor en esta sociedad instrumentalista y alienante, en la que impera la indiferencia, y la ausencia de asombro, pasando atrocidades una tras otra, silenciosamente, frente a nosotros; y nuestra sensibilidad permaneciendo intacta. El amor en este sentido, en permitirnos contactar nuestra sensibilidad y dignidad con el otro más allá de la consanguinidad, que nos reconcilie consigo mismo, con la vida y con la humanidad reafirmando nuestra existencia individual y colectiva a través de la *autonomía*.

³⁰¹ *Ibid*, p. 362. Aquí se trata de superarlo, mientras que Erich Fromm considera la integración del yo, del individuo para su libertad. Cfr. Fromm, Erich...Op. cit., Y en la actualidad se ambiciona la individualización del ser por medio del consumismo logrando la atomización del hombre.

³⁰² *Ibid*, p. 374. Castoriadis, C. Habla de individualidad en términos autónomos “[En donde se dé] una nueva relación entre uno y su inconsciente, no eliminando a este último, sino logrando filtrar lo que pasa de los deseos a los actos y a las palabras (...) volver sobre nosotros mismos, individual o colectivamente, reflexionar sobre nuestros actos, volver a tomarlos, corregirlos, repararlos.” Castoriadis, Cornelius. **Ciudadanos...**, p. 141. Entre lo instituido y lo instituyente el acto de crear una democracia efectiva un nuevo imaginario radical. Esta postura dista mucho de asumir pasiva y conformistamente las situaciones trágicas de la vida. Recupera insistentemente la reflexividad y la transformación de nuestros actos.

El dolor es parte esencial de la vida por lo que el suicidio es inútil porque "...el individuo mismo se declara la guerra a sí propio, llegando la codicia con que apetece la vida y la impetuosidad con que se arroja a apartar todos los obstáculos, es decir, el dolor hasta hacerle que se destruya a sí mismo, dándose entonces el caso de que la voluntad individual, por un acto propio, prefiera suprimir el cuerpo, que no es más que esa misma voluntad que se hace visible, a dejarse quebrantar por el dolor. Precisamente porque el suicida no puede dejar de querer, cesa de vivir, y la voluntad se afirma en él por la supresión de su fenómeno, ya que no puede de otro modo. Pero como el dolor al cual se sustrae así, era lo que podía conducirlo como mortificación de la voluntad, a la negación de sí mismo y a la salvación, el suicida se conduce como un enfermo que se negase a acabar una operación ya empezada y que podría curarle radicalmente, prefiriendo seguir enfermo. El dolor se le acerca y le da, como tal, la posibilidad de negar la voluntad, pero él lo desvía, destruyendo la manifestación de la voluntad, el cuerpo, con lo que la voluntad permanece intacta."³⁰³ Confunde el suicida el fenómeno por la cosa en sí o sea la voluntad. Y que fuera de negar la voluntad de vivir la afirma porque la voluntad de vivir es el querer. Pero la negación, creo, de la existencia misma de ese ser por los otros en quienes se afirmaría, terminaría en preferir no vivir ante la orfandad y desesperanza de lo más cercano, el dolor lo sucumbe. Sin embargo, aceptar el dolor ante nuestra ambivalencia como seres, nos conduce a la posibilidad de la mediación, y la interpretación recíproca entre el hombre y la realidad. Además, cabría destacar las

³⁰³ Ibid, p. 395. Sigmund Freud, de una forma dialéctica condiciona más allá del principio del placer al instinto de vida y al instinto de muerte. Al respecto, dirá "...la meta de toda vida es la muerte...Lo inanimado era antes que lo animado...Todos hemos experimentado que el máximo placer que nos es concedido, el acto sexual, está ligado a la instantánea extinción de una elevadísima excitación. La ligadura del impulso instintivo sería una función preparatoria que dispondría a la excitación para su excitación final en el placer de descarga...El principio de placer parece hallarse al servicio de los instintos de muerte Cfr. Freud, Sigmund. **Psicología de las masas**, Alianza, Buenos Aires, 1989, p. 114, 136 y 137.

aportaciones de Sigmund Freud quien concibe la una unidad a la pulsión de vida y a la pulsión de muerte, o como lo interpretara Hegel en su concepto de formación, la negatividad elemento que representa lo dialéctico y la destrucción, punto de partida de la superación y de la creación.

Continuando con el autor citado insiste que "...si reconocemos la santidad perfecta, la negación y supresión de toda voluntad para librarnos por esta vía de las miserias del mundo, llegaríamos en definitiva a precipitarnos en el abismo de la nada."³⁰⁴ Efectivamente, a la supresión del cuerpo, del eros, y del inconsciente. De forma sugerente para cesar el dolor y el sufrimiento de la vida no basta con aniquilar el fenómeno, el cuerpo, todo lo contrario negar la voluntad es preferible. De esta manera el autor concluye con la afirmación de que la esencia del mundo es la voluntad y de que todos sus fenómenos no son más que su voluntad objetivada. Es decir todos los actos concientes o inconscientes del hombre.

Para Schopenhauer la voluntad es una carencia la falta de algo infinito, de ahí la insatisfacción permanente, que lo une al mundo del dolor hacia una voluntad de la conservación que para liberarse del mundo sufriente hay que negarla por medio del conocimiento de sí.

Por otra parte y contrariamente a Schopenhauer, Federico Nietzsche en su obra la voluntad de poder.³⁰⁵ El hombre se encuentra entre lo que se debilita y se fortalece en su transcurrir por la historia, la sociedad y la cultura. Y, para comenzar con Nietzsche quien dice "El ser-

³⁰⁴ Ibid, p. 404. "El humanismo ascético-ascensional... lo arranca del ámbito materno-natural en nombre de...la idea y su lógica [que] demoniza la oscuridad de la caverna divinizando el esplendor celeste, distingue el bien del mal" Garagalza, Luis... Op. cit., p.64.

³⁰⁵ Nos describe la llegada del nihilismo que está por suceder, obra en la que trabaja, además, la crítica de la metafísica, la religión, la moral, la doctrina del eterno retorno y la transmutación de los valores. Decepcionado de ese mundo ideal e inexistente sin sentido y finalidad nos conduce hacia la nada. Sin embargo, hacia ese vacío y carencia queda adorar a otros dioses, de ahí que Nietzsche desconfió de la muerte de Dios. Asimismo, planteará la posibilidad creadora.

No se tiene más representación del ser que el <<vivir>>, por tanto, ¿cómo es posible que haya algo que muera?³⁰⁶ El autor en otras de sus obras en la genealogía de la moral analiza el concepto de “bueno” y de ello deduce: “el <hombre bueno > era una autoafirmación de la decadencia” y la razón está corrompida, no por sus vicios, sino por su ignorancia...³⁰⁷ ante la desconfianza de los valores anteriores aparece el nihilismo que por supuesto “Se engaña uno cada vez, que espera <progreso> de un ideal; el triunfo del ideal ha sido siempre hasta ahora un movimiento retrógrado. Cristianismo, evolución, supresión de la esclavitud, igualdad de derechos, filantropía, pacifismo, justicia, y verdad: Todas estas grandes palabras sólo tienen valor en la lucha; como estandarte, no como realidades, sino palabras pomposas para lograr algo completamente diferente (Sí, ¡y a un contrario!).³⁰⁸ Desde luego, que progreso para el autor en el problema de la civilización, significa que: “El hombre se hace más profundo, más desconfiado, más <inmoral>, más fuerte, más confiado-en sí-mismo y en la misma medida, más natural>: esto es <progreso>”³⁰⁹ Alejándose de su idiosincrasia social (castigo, culpa, libertad en fin valores superiores), el hombre fortalecerá su voluntad. Mientras que el progreso desde la domesticación a través de la democracia, y el socialismo estarán negando a la vida y junto con el cristianismo empequeñecerán al hombre. Nietzsche, tomando distancia de Schopenhauer considera que para fortalecer la voluntad” < hay que querer tener más de lo que se tiene para llegar a ser más >.”³¹⁰ No se refiere a los bienes materiales ni a los bienes morales superiores, esos que empequeñecen al hombre y lo vuelven masa, es decir hombre de rebaño, sino todo lo contrario hacia la potencialización del ser, que

³⁰⁶ Nietzsche, Federico. **La voluntad de poder**, Biblioteca Edaf, España 2001, p. 394.

³⁰⁷ *Ibid*, p. 67.

³⁰⁸ *Ibid*, p.84.

³⁰⁹ *Ibid*, p. 111.

³¹⁰ *Ibid*, p. 113

por lo consiguiente “El que haya conservado y cultivado una *voluntad fuerte*, al mismo tiempo que un espíritu amplio, tiene muchas más posibilidades que nunca. Porque la domesticación del hombre en esta Europa democrática ha llegado a ser muy grande; los hombres que aprenden con facilidad, que se someten con facilidad, son la regla: el rebaño, incluso a veces muy inteligente, está preparado. El que sabe ordenar encuentra siempre a los que han de obedecer.”³¹¹ Y por tanto, invita a descubrir el lado inmoral de una cosa, pues la verdad es necesaria para ordenar el mundo “...de imaginar un mundo metafísico, <un mundo verdad> (aunque éste sea una repetición del mundo de las apariencias...)”.³¹² O el mundo de la representación como decía Schopenhauer. Lo que indica que no hay verdad absoluta: “Hay muchas especies de ojos; y por tanto, existen varias verdades y, por consiguiente, ninguna verdad”,³¹³ como tampoco hay hombre bueno puro como lo han hecho creer, aun yendo contra natura porque “Se es bueno, si de alguna manera sabemos ser malos; se es malo, porque de otra forma no podríamos ser buenos.”³¹⁴ Ambos se condicionan y se complementan en la naturaleza del hombre, y en la posibilidad de hacer el bien, está, la posibilidad de perjudicar. Negarlo sería debilitar al hombre dicotómico y es no ir más allá del bien y del mal. El criterio de verdad está en el sentimiento de fuerza, de lucha, y de resistencia. Es decir, las sensaciones atribuyen cualidades a las cosas, esto es, que las propiedades no pertenecen a la cosa, sino a los sujetos que la experimentan y la sienten. Sin

³¹¹ Ibid, p. 115.

³¹² Ibid, p.352-353.

³¹³ Ibid, p.368. Evidentemente, introduce aportaciones hermenéuticas que supera a la razón positivista y sentando bases para que la escuela de Frankfurt, determinara sobre la crisis de la razón como una crisis generalizada de la ciencia y de la sociedad, declarando que la solución está en “(...) la noción de autociencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista” Giroux, Henry... Op. cit., p. 32.

³¹⁴ Nietzsche, Federico. **La voluntad...**, p. 251.

embargo, los sentidos engañan, la razón corrige los errores, es decir, el bien del individuo y del mundo resulta imaginario de quien interprete. Parece importante considerar esto porque trasciende a nuestra práctica como orientadores, al involucrarnos con el contenido ético nos preguntamos: ¿qué deviene en ese conocimiento ético?, que al decir de Nietzsche, “Conocer quiere decir, <ponerse en relación de algo> sentirse condicionado por algo, y al mismo tiempo, condicionar este algo por parte del que conoce; y, según los casos, por otra parte, una fijación, una designación, una conciencia de condiciones (no un discernimiento de seres, de cosa, de <cosas en sí>)”.³¹⁵ Supone construir el sentido: el qué es esto para mí y para nosotros, el comprender esa práctica. Entonces, se podría decir que la interpretación es una forma de la voluntad de poder, hacia el poder creador de crearse a sí mismo o como diría el autor de transfigurarse, porque el pensamiento transforma las cosas al interpretarlas desde nuestra existencia y para nuestra existencia “ nosotros hemos creado una concepción que nos permite vivir en un mundo, que nos permite percibir muchas cosas para poder soportar el hecho de vivir en este mundo...”³¹⁶ y nos vemos sumergidos entre el infinito y el caos comunicable que al no ser mundo verdad-imaginario, la nada; y el mundo de las apariencias como una manera específica de obrar sobre el mundo, desde un centro de referencia de fuerza y perspectiva que opera a través de su acción bajo una fuerza y coacción que actúa y resiste que para el autor es el conjunto de estas acciones, y la realidad la acción y reacción de cada individuo, respecto al mundo, resultando de ello un objeto como efecto del sujeto sobre el sujeto. Adueñarse del espacio y extender su fuerza su voluntad de poder que se expresa en la interpretación. No es otra cosa que las relaciones de poder como lo concibe

³¹⁵ Ibid, p.378.

³¹⁶ Ibid, p. 85.

Michel Foucault entre los sujetos y la cosa. Por esto se afirma que el sentido de la asignatura de F. C. y E. es la formación del ciudadano, implicando procesos constructivos, interpretativos y comunicativos, porque “La idea de que el mundo que debería ser, existe verdaderamente, es una creencia de los improductivos, que no anhelan crear un mundo tal y como debería ser. Consideran que existe ya, buscan los medios para llegar a él < Voluntad de verdad>: impotencia de la voluntad creativa.”³¹⁷ Recupera la posibilidad creadora en el porvenir, y no quedarse en la desolación ante la pregunta ¿para qué? Nietzsche con tenacidad dice: “Hay que transformar la creencia: <una cosa es así> o <de esta otra manera> en la voluntad: la cosa debe devenir <así> o <de otra manera>”,³¹⁸ y más que la verdad deberíamos apreciar la fuerza que crea, e inventa y más allá de distinguir entre lo verdadero y lo falso está en: “[el] poder creador. Del crear, del forjar, del dominar, del querer.”³¹⁹ Una postura totalmente distinta de la conservación del conformismo como lo hemos podido apreciar en la anterior concepción de la voluntad, en fin, la voluntad del hombre que aunque el autor se lo atribuya a la tarea de la filosofía, yo la considero en forma general del conocimiento y de la acción humana hacia la finalidad de vivir, si no permanente, sí, como un estado máximo que rompe el equilibrio del mínimo esfuerzo, potencializando su crecimiento, pues considera: “El hombre como poeta, como pensador, como Dios, como amor, como poder.”³²⁰ Por el contrario, la resignación es un pensamiento débil, la impotencia para resistir el peligro de penetraciones nocivas, la destrozada capacidad de resistencia, la cobardía, y el agotamiento son síntomas del debilitamiento de la voluntad. “El

³¹⁷ Ibid, p. 400.

³¹⁸ Ibid, p. 408.

³¹⁹ Ibid, p. 412.

³²⁰ Ibid, p. 118. La concepción de hombre que afirma Nietzsche, integra la unidad de la humanidad y supera la dicotomía de la idea de hombre en la cultura griega, y del la judeo-cristiana racionalidad instrumental.

vitalmente pobre, el débil, empobrece más la vida., el vitalmente rico, el fuerte, la enriquece. El primero es un parásito., el segundo aporta algo a ella...³²¹ De ahí que el nihilismo activo “...por otra parte, el signo de una potencia insuficiente para establecerse así mismo de forma productiva, de nuevo una meta, un por qué, una creencia. Alcanza su máximo de fuerza relativa como potencia violenta de destrucción: como nihilismo activo,³²² y creativo. Mientras que el nihilismo pasivo fatigado que ya no ataca, la potencia del espíritu está cansada y busca refugiarse en dogmas que la aturden o la tranquilizan. De tal suerte, que al caracterizar el nihilismo como esencia de la posmodernidad, la voluntad, será viable desde el sentido de su posibilidad creadora bajo contextos de incertidumbre, que es a la vez fundamento de nuevas creaciones y no en la permanente certeza del sin sentido, de la nada y del vacío. Nietzsche dice: Decir “sí” a los valores que afirman la voluntad fuerte, y decir “no” a los valores que la debilitan.

De ahí, que José Antonio Marina, en *El misterio de la voluntad perdida*, considere la vulnerabilidad y debilidad de la voluntad excluida del ámbito de la psicología moderna, como principio rector y explicativo de otros fundamentos de la conducta.

Y en las circunstancias socioeconómicas y políticas diferentes a la modernidad me refiero al desarrollo de la tecnología, a la globalización de las economías influyendo en las diversas culturas y al neoliberalismo, predominando la lógica del consumo, de la velocidad, la inmediatez al placer y al confort que no permite pensarnos ni cuestionarnos. Un ser movido por el éxito y la incertidumbre permanente de la vida en total riesgo, en total ataque. Las seguridades se desmoronan, cada instante y con ella la esperanza. Ante una situación tan

³²¹ Ibid, p. 62.

³²² Ibid, p. 46, Postura que a diferencia de Heidegger. Cfr. “Para él, [Heidegger] el nihilismo es la negación del ser” y no sólo del “valor” Xirau, Ramón *¿Más allá del Nihilismo?* Colegio Nacional Méx. 1991 p.38.

trágica y pesimista como Arturo Schopenhauer lo habría comprendido, más que afirmar la vida, la niega dejándola sin futuro, sin porvenir y sin sentido, una apología del hoy, lo relativo y lo escéptico. Consecuentemente creo, que la voluntad se desvanece y se debilita, porque al querer las cosas rápidas, fáciles, y con el mínimo esfuerzo no existe compromiso al proyecto a largo plazo con todas sus desavenencias, adversidades, avances y retrocesos; y como seres con poca tolerancia a la frustración, no emprenden nada que les implique esfuerzo, ni responsabilidad, ni compromiso, un proceso complejo y a largo plazo. Voluntad que coincide con la profecía hecha por Nietzsche, la llegada del nihilismo, señalando “Que los valores supremos pierden validez. Falta la meta; falta la respuesta al <<por qué>>.”³²³ Pero, es solamente un estado de transición si consideramos su doble sentido: A) El nihilismo como signo del creciente poder del espíritu: nihilismo activo y B) El nihilismo como decadencia y retroceso del poder del espíritu: nihilismo pasivo.

Una voluntad que en la decadencia de la modernidad acaba debilitándola. Pierde su sentido la vida que podemos abordar con una actitud nihilista pasiva, o una actitud nihilista activa-creadora como lo describe Nietzsche.

En la posmodernidad, creo, pueden darse estas dos actitudes entre las generaciones ante este proyecto incluso de la modernidad, como lo concibe Habermas. La posmodernidad se introduce en el arte, la arquitectura y la pintura en 1980. En la bienal de Venecia, al no haber propuestas novedosas, indicaba que se había agotado el arte. La posmodernidad se presenta como la antimodernidad. Tras haberse agotado el proyecto de modernidad. “El

³²³ Nietzsche, Federico. **La voluntad...**, p.35.

postmodernismo así entendido no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y este estado es constante.”³²⁴

Parece ser su origen contra lo que arremete, y rompe en las diferentes áreas artísticas, científicas e incluso cotidianas y ha de consolidarse primero moderno que a diferencia de “La idea misma de la modernidad está estrechamente atada al principio de que es posible y necesario romper con la tradición e instaurar una manera de vivir y de pensar absolutamente nueva.”³²⁵

Ante lo prometido de la modernidad y que hasta entonces no se ha cumplido, las nuevas generaciones han manifestado un vacío generacional, una personalidad híbrida, como lo ha sido la generación X, por ejemplo. Insospechada por sus antecesores pertenecientes a los ideales modernos. “El posmoderno no se inmuta, más bien se enorgullece, si se le causa de carácter débil. Eso es una demostración de tolerancia que le vacuna contra la intransigencia, el fanatismo y crueldad. Todos los males desaparecerían si la gente no estuviera tan segura de las cosas. Lo importante es no fosilizarse. Entre el humo y el cristal, es preferible el humo.”³²⁶

Paradójico resulta en comparación con la libertad que aparece en la modernidad y se niega su posibilidad en la ausencia de la voluntad. Por lo que puedo pensar que a la posmodernidad le depara la voluntad, como necesaria, desde una perspectiva potencializadora y creativa del ser. Así, vislumbrar el fortalecimiento de la voluntad del orientador-docente y su formación en el ámbito ético y pedagógico contribuiría en el compromiso de su hacer.

³²⁴ Lyotard, Jean, Francois. **La posmodernidad explicada a niños**, Gedisa, México, 1989, p.23.

³²⁵ Ibid, p.90

³²⁶ José Antonio... Op. cit., p. 31.

Sin embargo “...la voluntad como paradigma explicativo dejó su lugar a la motivación.”³²⁷ Y también a la libertad. La cual resulta incompatible con la voluntad al colocarlas a extremos distintos. Si se considera a la libertad desde la perspectiva posmoderna: “probar de todo”, “anulación del yo” ejercido por un ser proteico. Eliminando la libertad, la responsabilidad, el conocimiento y el compromiso. Que para sobrevivir se recurre a la huida. Debate en que “Los dioses viejos tardan en morir y los nuevos se demoran en ocupar su puesto.”³²⁸

Se, concibe, la voluntad, como facultad del hombre al señalar Enrique Rojas que “...la voluntad: aquella facultad del hombre para querer algo, lo cual implica admitir o rechazar... La voluntad consiste, ante todo, en un acto intencional.”³²⁹ Con ello revela la capacidad de elegir hacia un fin. Empero, José Antonio Marina concibe a la voluntad como “...una posibilidad del sujeto, no una propiedad de todos los seres humanos.”³³⁰ Esto supone entonces, un proceso de aprendizaje, experiencias de potencialización, habilidades, destrezas y digamos ¿formación? De ahí, que al hablar en el presente escrito de una acto de voluntad, en tanto acción deliberada e intencional se posibilita y se potencializa. Un querer que el sujeto habrá de conquistar al realizarlo.

Ante lo expuesto, podemos inferir que la voluntad es una decisión dirigida, por lo que ha de ser intencional, deseada, pensada, consiente, e inteligente. Por tanto, la voluntad pone en

³²⁷ Las teorías de la motivación se han dirigido más al tema de la personalidad, por un lado; y por el otro, ha pasado por alto el tema de las decisiones, pues a la motivación le atribuyen: las ganas de hacer y a la teoría de la decisión: la forma de elegir bien, conforme a la razón. Sí, pero recordemos el auge de la racionalidad instrumental.

³²⁸ Ibid, p. 36.

³²⁹ Rojas, Enrique. **La conquista de la voluntad**, Planeta, México, 1994, p. 16. El autor a partir de una definición etimológica en latín del s. X *voluntasatis* que significa querer. En el siglo XV *Volitioonis*. Y posteriormente en el siglo XIX. *noluntad* y noción que se forman por el concepto *nolle* que significa no querer. Tal término latino niega la voluntad. Construye su aproximación a la voluntad; que tras de decir que es una facultad, propone la educación de la voluntad que tiende a lo ascético. Tal vez tenga mucho en común con el filósofo Arturo Shopenhauer.

³³⁰ Marina, José, Antonio... Op. cit, p, 101. [El subrayado es nuestro]

juego otros elementos como son: la motivación, el valor, la razón, el hábito, la sensibilidad, la creatividad y la acción. La voluntad no como una respuesta primitiva natural basada en las necesidades biológicas, sino donde intervenga la conciencia y la elaboración cognitiva que se expresa en los procesos de la acción. Momento del proceso en que la voluntad se va concretizando y que expresa su fortaleza o debilidad, hecho que el autor José Antonio M. lo relaciona en circunstancias patológicas y moralizantes,³³¹ y Nietzsche, como ya se ha visto, lo ubica en factores culturales históricas, sociales y religiosas. José Antonio M, más que llamar a la voluntad como facultad o capacidad del hombre la considera como un comportamiento voluntario que no le pertenece a los hombres como en sí mismo. Sino al hombre que se esfuerza a la decisión, manteniendo su propósito llevándolo a cabo mediante la perseveración. De tal forma que la voluntad controla y dirige la acción en relación con la libertad, la inteligencia control que responde a: ¿cómo puedo salir mejor parado de esta situación en la que me encuentro? Un control que se dirige a la autorregulación y a la autonomía del ser, que implica también conocimiento, por ende la motivación queda rebasada por encontrarse en el ámbito de los sentimientos y de los ánimos, resultaría una decisión muy variable.

Y en ese momento de la decisión en la acción, tiene que ver el lenguaje, que como creación cultural se expresa en el sujeto, así como su subjetividad. “El lenguaje es la expresión inteligente. Surge de donde surge la queja, el grito. De la abundancia del corazón habla la boca. Porque nuestra inteligencia no ha sido originalmente cognitiva sino sentimental,”³³² o

³³¹ Atribuidas a la ausencia de motivación, incapacidad para decidir y para mantener la decisión. Así nos muestra la existencia de distintas funciones del comportamiento que pueden resultar dañadas.

³³² Marina, J Antonio... Op. cit., p. 168.

como acertadamente lo dijo Félix Duque “en el lenguaje se escribe la historia.”³³³ Y las significaciones sociales, porque entiendo que mediante la manifestación de mi voluntad a través del pensamiento, de la palabra, y de la sensibilidad; es como entonces existo y luego interpreto.

La voluntad está mediatizada por el lenguaje al interior de un proceso aprendido, y éste por la cultura aplicándose a la inteligencia que significa “es saber pensar, pero, también, tener ganas y valor de oponerse a ello.”³³⁴ El autor supera el concepto de inteligencia llevándolo más allá de las estructuras cognitivas y del acto propiamente del conocer. Concibiéndola como, aprovechándose de las estructuras cognitivas, como la que dirige el comportamiento en busca de la autonomía y salir bien parado de una situación...Dicha autonomía ha de liberarse de las coacciones en el interior de su existencia, la propia heteronomía. Este concepto de inteligencia esta basado en la psicología evolutiva: “que dirige el comportamiento aprovechando los sistemas cognitivos y evolutivos.”³³⁵ Dirigida desde su lenguaje, personalidad, cultura y también como lo decía Nietzsche: desde su existencia el hombre interpreta.

Es aquí, donde esa inteligencia mediatizada desde los inicios del desarrollo humano se somete a la obediencia internalizando un mensaje moral con sentimientos de vergüenza, culpa y miedo que controlan los actos de voluntad, sentimientos y conducta a través de la educación moral, un control social.

³³³ Duque Félix, **La humana piel de la palabra**. UACH, 1994, p., 43 También, Cornelius, de una forma interesante refiere al lenguaje como una institución social, quien dice; “Existe, pues, una dependencia profunda de lo que pienso de lo que digo con respecto al lenguaje-y esto no es más que un ejemplo con respecto a la prevalencia, más aun, a la penetración de lo que esta instituido en nuestra sociedad natal en cada uno de nosotros-” Castoriadis, **Figuras...**, pp. 116. Además, El lenguaje desde la perspectiva hermenéutica se torna mediático interpretativo entre el sujeto y la realidad.

³³⁴ Marina, José A... Op. cit., p.244.

³³⁵ Ibid, p. 239.

Y si la voluntad pertenece al mundo del control, de la regulación, y al mundo de la inteligencia; y la libertad al discurso de la finitud y la coacción, no como una libertad absoluta, ni gratuita o una libertad que necesita conocer las razones de sus decisiones. Sino, libertad en tanto me libero del objeto de la liberación, en el que también incluye la inteligencia. Entonces la noción de responsabilidad,³³⁶ tiene que ver con la capacidad de actuar voluntariamente, y no con la libertad. “No pierdo pues la voluntad, si no quiero liberarme”³³⁷ la voluntad va más allá de la libertad, es independiente de que me libere o no. En otras palabras, es la responsabilidad en el entendido de proyectar y no de asumir pasivamente dentro de las opciones dadas.

El autor lleva a la voluntad al ámbito de la ética después de comprender que su origen radica en la transmisión de las normas sociales a través del lenguaje en la educación moral y que a su vez estructura la psicología del hombre y por ende su inteligencia. Lo que puede destruir la autonomía o posibilitarla. ¿Tal vez, la educación de la voluntad?, se pregunta, pero a la vez sospecha de ella. Porque: “...no existe una voluntad que actúa, sino un sujeto que siente, desea, delibera, ejecuta, se cansa, permanece, flaquea, se repone y acaba su proyecto o claudica. Es ese sujeto inteligente el que ha de ser educado”³³⁸ y no la educación de la voluntad, ya que, si consideramos al proceso educativo en términos adaptativos, no tendrá nada que ver con la voluntad, en todo caso, sea preciso afirmar que la formación en su concepto más amplio, sea el despliegue de la voluntad.

La inteligencia va más allá de lo medido por los test, incluye habilidades cognitivas, afectivas

³³⁶ Ibid, p. 214 Cabe señalar que el autor entiende el término responsabilidad como el sentido del deber, la necesidad de logro autodisciplina y la deliberación del proyecto.

³³⁷ Ibid, p.200.

³³⁸ Ibid, p. 243.

y motivacionales. “Inteligencia es la capacidad para resolver ecuaciones diferenciales, desde luego, pero ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, plantear problemas, y resolverlos.”³³⁹ Para realizar nuestros proyectos, esta conceptualización nos empuja a desarrollarnos autónomamente mediante la inteligencia, más allá de la razón. Pues el concepto de la voluntad implica dirección, sensibilidad, conocimiento, tenacidad, creatividad y poder.

La voluntad es la dirección inteligente de las acciones que dependen, durante el proceso, de la elección, de las metas, conocimiento y entereza para realizarlas. Haciéndose cargo de la evolución del mundo con un sentido histórico, reflexivo, crítico y propositivo para llevarlo a cabo.

Con esta concepción de la inteligencia y a su vez de la voluntad da un salto como él dice de lo moral que aparece en los comportamientos voluntarios para controlarlos y define a la moral como: “un sistema de sentimientos, normas y valores con los que resuelve los problemas de la convivencia.”³⁴⁰ Por otro lado, desde el positivismo: “...del pensamiento social que influyó en Durkheim, podemos entender su preocupación por estudiar el comportamiento social de una manera científica. Especialmente Durkheim estaba interesado en hacer de la sociología una ciencia que le posibilitara descubrir las leyes que rigen la moral de las sociedades, para posteriormente, aplicar las leyes así descubiertas en la construcción de una nueva moral,”³⁴¹ que ha explicado y al mismo tiempo condicionado el

³³⁹ Idem.

³⁴⁰ Ibid, p.275.

³⁴¹ Uribe, Villegas p.6 citado por Luengo, Enrique...Op. cit., p. 219. Por otra parte, la moral es conceptualiza como un ideal de hombre aceptado por un grupo concreto. Cortina, Adela. Op. cit., p. 30.

comportamiento humano, y que la ética como campo de reflexión y fundamentación tendría que dar razón de la moral. Esto es, dice: “Creo que en este momento de la historia, la inteligencia humana, que ha emergido sin duda de la evolución, debe hacerse cargo de ella, aprender de su pasado, y situarse en una actitud constituyente. En esto consiste el salto ético.”³⁴² Por constituyente quiere decir un pacto social. Dado que el autor traslada la voluntad desde una perspectiva ética a lo social específicamente a la creación concreta del derecho y su reconocimiento reivindicando la autonomía relacional del hombre incluido en el proyecto mancomunado que exige reciprocidad y compromiso. Proponiendo la transfiguración de aquellos sentimientos que destruyen la voluntad refiriéndose a la vergüenza que aniquila la subjetividad, la culpa que destruye, y el miedo que paraliza el hacer. Contraponiéndolos por la compasión, el orgullo, e indignación integrándolos al cambio cultural sobre la inteligencia, elemento indispensable de la voluntad y la libertad para posibilitarla en la acción más allá del paradigma de la modernidad y la posmodernidad, refiriéndose a la Ultramodernidad, que las supera y resume como: escribir poéticamente un razonamiento matemático.

En general, hemos presenciado encuentros y desencuentros entre los autores revisados que han de generar nuestra idea final la cual iremos presentando a continuación:

Primero, una de las preocupaciones que aqueja al ser humano en su devenir histórico inseguro, incierto, desolado y doliente; puede quedar resumido, si replanteamos lo que algún día se preguntó Nietzsche. “¿Cuánta verdad soporta, cuánta verdad anhela un espíritu...?”³⁴³

Posteriormente, a fin de incluir los aspectos de la voluntad humana desde una perspectiva

³⁴² José, Antonio... Op. cit., p.281.

³⁴³ Nietzsche. **La voluntad...**, p.664.

más abarcativa, la vislumbramos como un elemento imprescindible de la formación en el orientador-docente que posibilite el cambio del saber-poder-querer, de los valores de rebaño y de la mediatización moral de la inteligencia. Y nuevamente, Nietzsche nos exhortará:

“Un educador no dice lo que piensa, sino sólo lo que piensa de algo relacionado con la utilidad de aquel a quien educa... Debe ser capaz de todos los medios de su disciplina y de la educación... Una educación semejante esta por encima del bien y del mal.”³⁴⁴ Por otra parte nos dice: “No se debe <<querer>> mejorar a los hombres, hablarles con cualquier moral, como si existieran <<moralistas en sí>> o una especie ideal de hombres, sino que se deben crear situaciones en las que sean necesarios hombres más fuertes, los cuales, por su parte, tengan necesidad de una moral (o más claramente: de una disciplina corporal y espiritual) que los haga fuertes, y, por consiguiente deben tenerla.”³⁴⁵

En ese sentido apuntamos a interpretar nuestra idea de la voluntad recuperando lo más significativo, a nuestro modo de ver, de los autores aludidos con la finalidad de articular constructivamente y desde el intento de hacer una crítica interpretativa nuestro concepto de voluntad que contribuya a incidir desde la mirada pedagógica y ética a la constitución de los sujetos sociales en su querer ser, y en su querer hacer desde su práctica sociohistórica.

Dicho lo anterior, retomamos la perspectiva de Schopenhauer: si el hombre tiene la capacidad de negar o afirmar la voluntad advirtiendo su dolor e insatisfacción constante, entonces reivindicaremos el querer y el hacer del hombre de frente al dolor al que hay que darle respuesta creativamente y como diría Andrés Ortiz Osés, sentido con sentido.

La postura Nietzscheana nos invita a despertar y fortalecer nuestra voluntad mediante la

³⁴⁴ Ibid, p. 637.

³⁴⁵ Idem.

creación. Sí, pero con compromiso ante el desvanecimiento de la modernidad, porque la posmodernidad deviene con las atrocidades ocasionadas por el desmedido descontrol del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza que ilatoriamente desfundamenta el discurso de la modernidad, esa pérdida de fundamento racional y de autoconciencia, compromete al hombre en la orfandad a reconciliarse con su ser que se encuentra frente a un “fundamento líquido... con la fluidez del sentido y del símbolo. Que en contraste con el apoyo en lo sólido, lo líquido aparezca como una <nada> no impide el que aún en esta nada se pueda nadar y flotar.”³⁴⁶ Por lo que creo que la voluntad en un sentido ontológico reinterpreta su ser en lo coimplicado de su mismo ser. La modernidad, la hermenéutica y la posmodernidad replantean la posibilidad de la existencia del ser. Porque: ¿A qué asirnos cuando nos encontramos solos y en la nada? Las respuestas son seguramente polémicas y contradictorias, mas debate nuestra existencia en el mundo y nos obliga, afortunadamente, a reafirmarnos y a solidarizarnos al implicarse con compromiso y al asumir-se en un acto de voluntad que comprometa nuestra existencia más allá de un deber ser a un poder querer ser socialmente. Expresado en la voluntad de construir este mundo desde sí mismo y con el otro con un mayor esfuerzo con todas las vicisitudes que ello implica. Adela Cortina llamará a ese esfuerzo como voluntad política y voluntad moral en la que se integra la formación discursiva o formación democrática exigiendo la disponibilidad al diálogo argumentado en el proceso, antes del consenso, de todos los interlocutores participantes y afectados por la norma a decidir. No por intereses particulares, sino generalizables un ethos

³⁴⁶ Garagalza, Luis... Op. cit., p. 208. “Este fundamento de lo real es imaginario” dice Ortiz Osés, nos acerca a lo simbólico e indeterminado de la realidad, de la verdad y de la vida, pero a la vez la ambivalencia entre lo determinado, categoría de su postura hermenéutica.

universalizable,³⁴⁷ ya señalado por Rousseau en su Contrato Social. Y en Hegel anunciado en el concepto de formación que nos indica tomar distancia de lo singular y dirigirnos a la universalidad. Por lo que el orientador en su acto de libertad y voluntad, tendrá que ser en su proceso formativo, un ser universal que aprehenda la historia conceptualmente como ser social e histórico, se coimplique reivindicando la *prhonesis*. Esto significa traer a la memoria y a la experiencia no únicamente como capital cultural acumulado, sino interpretar lo que constituya nuestra conciencia humana y social expresándose en nuestra práctica sociohistórica. Puesto que el ser no sólo se constituye como el conservador de la vida, sino ha de ocuparse a trascenderla; mediante la voluntad a la que puedo entender como el proceso de la realización del querer en el que el hombre se sostiene, manifestación de su pensamiento, de su sensibilidad y de la palabra para su existencia desde la que interpreta y crea mundos posibles.

Finalmente, reiteramos la fe en la voluntad como posibilidad del sujeto sociohistorico rescatando la subjetividad, la fuerza, el valor, la razón crítica y el compromiso ético; a través del proyecto de autonomía efectiva y la formación ética.

Podemos ignorar a la sociedad y al mundo pero seguramente como actores sociales no dejamos de ser mirados.

Y a manera de propuesta, intentamos liberar y construir el sentido entre nosotros, socializando y potenciando nuestra realidad en sus posibilidades “La formación ética en el orientador docente” que relacione a la ética *consigo mismo*, que al decir de Emmanuel Lévinas, Ser yo (Moi) significa no poder sustraerse a la responsabilidad, la unidad del yo es

³⁴⁷ Cortina, Adela, *Ética sin moral*, Tecnos, Madrid 1992, p. 205-207.

que nadie puede responder en mi lugar. Así como relacionar a la ética con el otro como un movimiento en mi conciencia que “me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrir en mí recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero ya no tengo derecho a guardarme nada.”³⁴⁸

El hombre se constituye moralmente al sentir la necesidad de hacerse cargo de ese *suyo* de sí mismo y de su realidad, Adela Cortina dice el hombre, en este caso el orientador-docente tiene que “...habérselas con las cosas y consigo mismo como realidad y todo ello es posible por su inteligencia [de esta manera], se ve obligado ha adquirir una segunda naturaleza”³⁴⁹

También F. Shiller en la carta III de la educación estética del hombre apunta a una adquisición por medio de la razón y la sensibilidad. Esto significa que el hombre se *ennoblezca* hasta elevarse a la dignidad de la idea. La razón necesita fundarse en la humanidad, la armonía del hombre a esto le llama estético, el instinto del juego produce belleza y entonces habrá conquistado la libertad para realizar su esencia moral lograda por la educación estética. Pues dice que lo “...característico del hombre es que no permanece en el estado en que le puso la naturaleza, sino que posee la capacidad de desandar, por medio de la razón, los pasos que la naturaleza anticipó de transformar en obra de su libre albedrío la obra de la férrea constricción y de tornar la necesidad física en necesidad moral.”³⁵⁰

De esta forma, se piensa que el orientador-docente posibilita su formación en el ámbito concreto de la ética por ser un espacio reflexivo en lo teórico-conceptual y actitudinal como

³⁴⁸ Lévinas, Emmanuel, Humanismo del otro hombre, Caparrás, Madrid, 1998. 44.

³⁴⁹ Cortina, Adela... Op. cit., p. 21

³⁵⁰ Shiller, F. **La educación estética del hombre**, Espasa, Argentina, Traducción por Manuel, G. Morata, 1941, p. 22.

una necesidad interna individual y mínimamente colectiva para vivir humanamente en sociedad. Ubicándose, la formación ética en el orientador docente con relación al programa de F.C.y E. en el orden pedagógico y filosófico, pues aborda lo problemático de la formación y lo reflexivo de lo moral, respectivamente. Que a su vez se constituye moralmente haciendo uso de su libertad y voluntad como temas centrales de la ética.

Lo anterior con trae implicaciones que comprometen el ser, el estar, el hacer y el querer del orientador-docente en el sentido teórico-conceptual argumentando racionalmente su práctica orientadora y docente, como actores sociales contribuir a deliberar la participación y la constitución de los sujetos sociales, reflexionar lo moral, los valores de la sociedad, orientar la acción humana, arribar a la reflexión ciudadana e ir tomando distancia de los intereses egoístas e individualistas que manipulan la conciencia, y finalmente que dé sentido a su práctica y existencia social.

Por último sumándonos en la posición de Adela Cortina la ética más allá de fomentar la moral ha de trascender sus principios en colaboración con otros saberes, pienso en la pedagogía, en el ámbito personal y social. Nutriéndose y confrontándose de y con la realidad, respectivamente.

Por tanto creo que la ética humaniza al hombre, como adquisición formativa, y lo salva. Pues, no lo dejará en paz hasta que la escuche y la atienda, y porque es la última dimensión del hombre que habrá de morir, es este momento que Esperanza Guisan responde al *para qué* que exige una reflexión filosófica. Esto, condujo a replantearnos con respecto a nuestra formación y práctica educativa, lo siguiente, que fue motivo de la propuesta de este trabajo de tesis: ¿Hemos de seguir como orientador-docente en una práctica moralizante e indiferente de las implicaciones personales y sociales, para con nosotros mismos y con los de

más? Momento de interrogación y reflexión que indudablemente no queda agotada en esta tesis, ya que habrá de replantearse creativa y deliberadamente en cada intervención profesional desde una mirada ética y pedagógica del orientador-docente.

CONCLUSIONES

Debemos decir, que las conclusiones son una delimitación necesaria de un hecho problematizado durante el proceso de investigación que como fenómeno social abordado interpretativamente es inacabado, significa una tarea continua, así como tantos interpretes haya.

Sin embargo, las consideraciones que a continuación se comunicaran son los resultados de las preocupaciones que a lo largo de la investigación manifestaron ambivalencias, dudas e interrogantes. No, sin antes, decir que no se resolvieron en forma absoluta, desde luego, si dejaron entrever alguna viabilidad en las articulaciones conceptuales que se hicieron.

Primeramente, esta investigación abordó el concepto de modernidad como referente histórico, y a la modernización como una dimensión de ésta, contexto de la formación formal del orientador y de su práctica orientadora y docente; cuya racionalidad legitima saberes y valores como la calidad y la eficiencia, entre otros, propios del progreso industrial, el capitalismo y la burguesía, a su lado, la ciencia y la técnica que instrumentalizan a la razón organizando, controlando y evaluando casi todos los procesos humanos, entre ellos, el de la educación y la vida misma. Así, al interrogarnos ¿con qué elementos formativos inicia el orientador su práctica sociohistórica y cuáles son sus implicaciones? conformó la problemática de la formación y resultó imprescindible comprenderla en dicho contexto, e institucionalmente, pese a que no es el único espacio de formación, pero sí el lugar en el que puede pensarse lo impensable, cuestionar e interpretar conceptualmente la realidad institucional y vislumbrar la posibilidad. De esta manera analizamos la formación formal de la carrera normalista y de la licenciatura en pedagogía del orientador educativo.

Encontrando convergencias importantes en el proceso de la formación que a pesar de la distancia sociohistórica en las que se originaron, los fines formativos, los distintos contenidos y su metodología; se centran fundamentalmente en el pragmatismo y en la racionalidad técnica instrumental. Operando específicamente, *en el hacer* más que *en el querer pensar* durante la enseñanza-aprendizaje, que en el proceso formativo e investigativo. Esta formación se sostiene meramente en el área de la didáctica y de la psicología, además de éstas, también se integran, con mínima relevancia, en el currículum de pedagogía el área administrativa, el área históricas-filosófica y en el área de la investigación, si bien, ésta última la contemplaron ambas instituciones, su abordaje ha sido con visión positivista que corresponden a los ajustes políticos y económicos del contexto analizado. Lo cierto es que el punto central de estas instituciones fue formar profesionales, la profesión como concepto en la edad moderna con el advenimiento del capitalismo y de la industrialización se conforma al lado del trabajo predeterminado ya no por Dios, sino por las relaciones de producción demandando una formación orientada a la capacitación de destrezas y habilidades operativas y técnicas que indudablemente representa un medio meramente instruccional, y adaptativo para los requerimientos actualmente del mercado reproduciendo mano de obra nacional e internacionalmente barata en este proceso de la globalización, automatización del individuo, un hombre arrojado al mundo sin requerir de él su pensamiento, sus sentimientos, y sus deseos; sólo su cuerpo objetivado como fuerza de trabajo y un disposición consumista.

Lo anterior hace comprender las implicaciones irreversibles que a nivel educativo y social no prometen una democracia, sino un sometimiento del pensamiento, de la libertad y de la voluntad. Ante ello, queda resignarse o resistirse con una propuesta alternativa. Por lo que

debemos considerar el papel tan importante y trascendente que como sujeto social tenemos para contribuir en la transformación de nuestra realidad social.

Posteriormente, se relacionaron interpretativamente los discursos oficiales y las representaciones del sujeto de la formación (el orientador educativo) en la institución, a fin de interpretar teóricamente la empiria, es decir confrontar esta realidad que reveló posturas funcionalistas, prácticas tecnoburocráticas y psicologista, propias de una racionalidad instrumental, preocupada, más, en la aplicación de los medios a los fines y en la solución de problemas inmediatos, que en procesos formativos. Sin embargo, llamó la atención, el deseo de “sistematizar los conocimientos adquiridos en la cotidianidad laboral de orientador.” Por ello, insistiendo en reivindicar la capacidad reflexiva del orientador, el sentido social y su solidaridad considerando a la institución como uno de los espacios físicos para el ejercicio crítico de la razón, y de la formación en el que, el orientador se constituya incidiendo, desde el ámbito pedagógico y ético para intervenir en su práctica sociohistórica al constituirse él y contribuir con el otro (el adolescente) a la constitución de los sujetos sociales. Pero, ¿cómo posibilitar un espacio formativo en la institución?, ante lo determinado, las representaciones de los orientadores conservan significaciones imaginarias de lo instituido desde donde se legitiman, valores de autoridad, respeto y guía que impregnan el auto concepto del orientador, construir la determinabilidad implica mantener una actitud política y desideologizante haciendo posible lo instituyente mediante la participación colectiva producto de la acción y la reflexión que se atrevió a cuestionar lo instituido y las propias certezas desestructurando sus construcciones históricas. Entendiendo que es necesario superar, de esta manera, la función orientadora a la que llamamos panóptica y tecnoburocrática; porque tras haber surgido de los límites de la prefectura, además de ser

una práctica no sustentada teóricamente, sino por su sentido común y técnica que cotidianamente opera para informar, asistir, adaptar y controlar; define su orientación pragmática y burocrática que para orientarla hacia una práctica heurística e interpretativa, hubo que vincularla al horizonte de la formación que está unida estrechamente con la razón desde diferentes perspectivas, porque mientras en la cultura griega la razón era considerada con los procesos del pensamiento, la reflexión, la crítica y el diálogo; en la edad moderna la razón se apologiza como parte central del hombre, y de todas sus actividades sociales. Pero, específicamente en la modernización, la razón se instrumentaliza. Es decir, ¿formación, para qué? al responder, se preocupa por el conocimiento útil, la perfección de habilidades y destrezas eficientes y pertinentes a un sector industrial, productivo, comercial y de servicio, en este caso, el educativo por lo general se ha reducido a un trámite burocrático, informativo e instruccional. Así como en las representaciones de los orientadores la formación es entendida en términos psicobiológicos hacia una evolución y adaptación del sujeto individual y social. Soslayando la sensibilidad humana y los procesos reflexivos y constructivos. Porque: ¿acaso, no se arriesga a la humanidad, si se mutila del hombre el pensamiento, la sensibilidad y su capacidad transformadora? De ser afirmativo, tiene sentido reivindicar a la formación como un proceso de toma de conciencia que hace ineludible la obligación, la responsabilidad y el compromiso consigo mismo en el mundo bajo mutua relación dialéctica del querer pensar, del querer hacer y del querer ser. De tal manera, la formación tiene lugar intencional en la interioridad del sujeto de trascendencia ética y política que se expresa como diría Hegel: el hombre posee la doble vertiente de su singularidad y la de su ser universal tomando distancia de sí mismo y abrirse al mundo a ese devenir del espíritu histórico, del *en sí para sí* en tanto razón cultivada en un proceso de conservación, negatividad y superación

de lo dado y lo dándose, un deber consigo mismo y con la humanidad o como diría Gilles Ferry formar es una tarea deseada y perseguida sobre sí mismo al referirse a los enseñantes haciendo hincapié en la teoría. Por otro lado, Jorge Larrosa concibe que una experiencia formativa que significa volver a sí mismo escuchando y re-creando su sensibilidad en tanto relación estética, coincidiendo, por su parte, con F. Schiller quien dice que la educación estética ennoblece al hombre hasta elevarse a la dignidad de la idea, y la razón necesita fundarse en la humanidad, entre otros pensadores como Rousseau.

Finalmente, la propuesta va encaminada a que el orientador se configure como ser universal tomando distancia de sí mismo y sus prejuicios mediante la formación aprehendiendo la historia y la cultura (*bildung*) conceptualmente, en el que se coimplique al ponerse en relación de algo que lo con-forme como humano, lo que significa traer a la memoria colectiva no solamente el capital cultural acumulado, sino interpretar lo que constituya nuestra conciencia humana y social, mediante un proyecto colectivo producto del imaginario radical y formativo hacia la transformación de la sociedad, en atención al interés público, una sociedad democrática para que las relaciones de poder tiendan a ser más equitativas y sus significaciones de lo imaginario social sean cuestionadas co-rresponsablemente y comprometa interpretativamente el querer pensando, el querer haciendo y el querer siendo; comprendido en el ámbito pedagógico, el ontológico y el ético con un alcance formativo, filosófico y político, no de forma correspondiente sino relacional.

Por lo antes expuesto, cabe señalar que la formación ética del orientador se ubica en el orden filosófico y pedagógico, pues lo pedagógico advierte lo problemático que aborda a la formación, y la ética un campo reflexivo de lo moral. Siendo así, la relación de ambos conceptos permitió considerar a la ética como uno de los espacios teórico-conceptual y

actitudinal en el cual se posibilite la formación del orientador en relación a su práctica orientadora y docente con respecto al programa de F. C. y E; en tanto se constituya sujeto social y coadyuve interpretativamente en su intervención pedagógica a la constitución de los sujetos sociales, y no quien mantiene y dirige un rebaño. Esto es, implica mantener una actitud ética y política ante los instrumentos del poder y el saber-verdad, construyendo el pensamiento y transformando la realidad; pues la ética como *phronesis* orienta el proceso reflexivo de la existencia del ser consigo mismo y con los otros. Estableciendo relaciones con el conocimiento, el sí mismo y la sociedad ejercitando la capacidad pensante porque dicho proceso se inquieta e interroga, desestructura y construye otras respuestas; la capacidad dialógica; la libertad, pero no subordinada a la racionalidad instrumental, sino a la capacidad de resistencia de liberarse de... y recrearse. Así también, la voluntad de negarla o afirmarla advierte su dolor e insatisfacción constante y quedaría reivindicar, dirigir inteligentemente, y creativamente el querer hacia la posibilidad de la capacidad voluntaria en el sujeto que se concreta en el compromiso, interviniendo múltiples procesos. Lo que conduce a interpretar el sentido de la formación ética en el orientador educativo como una obligación, solidaridad y responsabilidad en el ejercicio de su libertad consigo mismo y con el otro; su práctica sociohistórica y formativa. Implicando, una práctica más allá de lo operativo que interviene reflexiva y críticamente en la construcción del pensamiento y de la realidad en un contexto neoliberal y no meramente una relación mecánica de medios y fines. Esta articulación compromete querer ser, pensar, estar y hacer transformando la realidad a través de un proceso dialógico-dialéctico que vincula reflexión, sensibilidad y acción. Y atender a la tarea ética sólo si el orientador ha ido posibilitando, en su trayecto de formación, su libertad, su conciencia y sensibilidad social como también su voluntad. De tal

suerte que la formación ética implique un encuentro de experiencia íntima y colectiva, dirigiéndose a con-formar diversos sentidos no previstos, mismos como la propia vida, tras un esfuerzo de desprendimiento personal hacia la generalidad.

Por último, se agrega que dichos puntos resultaron significativos, fue un dar cuenta, que posibilita el proceso de formación y abre una posible línea de investigación que resulta interesante delineando un compromiso personal y social desde una práctica sociohistórica, como es el ocuparse de trabajar: El aburrimiento, una dimensión ontológica, en la vida escolar de la sociedad contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor, W. **Educación para la emancipación**, Morata, España, 1998.
- Amós, Comenio Juan. **Didáctica magna**, Pról. de Gabriel de la Mora, 13ª ed. Editorial Porrúa, México, 2003.
- Argott, Cisneros, Lucero y Ramos, Pérez, Arturo Agustín. **Crisis, modernización y universidad en México. Neoliberalismo y educación superior en los ochenta** [tesis], Universidad la Salle, 1991.
- Aristóteles. **Ética Nicomáquea**, trad e intr. de Antonio Gómez Robledo, 19ª reimpresión, Editorial Porrúa, México, 2000.
- Bachelard, Gastón. **La formación del espíritu científico**, S. XXI, México, 1978.
- Cadena, Edel. **Neoliberalismo y sindicalismo en México**. UAEM, México, 1996.
- Calva, Téllez, J. Luis. **El neoliberalismo mexicano**, Fontamara, 1993.
- Carrizales, César [et al.]. **La crítica un concepto estelar de la formación**, Dilema, México, 1990.
- Carrizales, Retamoza, Cesar. **El filosofar de los profesores**, Universidad autónoma de Sinaloa, México, 1991.
- Castoriadis, Cornelius. **Ciudadanos sin brújula**, 2ª ed., Ediciones Coyoacan, México, 2002

Castoriadis, Cornelius. **Figuras de lo pensable**, 2ª ed., Fondo de cultura económica, México, 2002

Comenio, Juan, A. **Didáctica Magna**, Porrúa, México, 2003.

Cortina, Adela. **Ética mínima**, 6ª ed., Tecnos, España, 2000.

Cortina, Adela. **Ética sin moral**, Tecnos, España, 1992.

Delors, Jacques. **La educación encierra un tesoro**, UNESCO, México, 1996.

Díaz, Barriga, Ángel y Concepción, Barrón, Tirado. **Estudio exploratorio sobre el currículum de pedagogía, una perspectiva estudiantil**, ENEP-Aragón, México, 1983.

Díaz, Gonzáles Iturbe Alfredo (ant.). **Pestalozzi y las bases de la educación moderna**, 1ª ed. Ediciones el caballito, SEP, México, 1986.

Dieterich Heinz, Enrique Dussel [et al.]. **Fin del capitalismo global, El nuevo proyecto histórico**, 1ª ed. Espiral Editora, México, 1999.

Dirección, General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. **Plan y programas de estudio 1993**, 1ª reimpresión, SEP. México, 1997.

Dostoievski, Hedor. **Crimen y castigo**, tomo 1, Omgsa, México, 1983

Duque, Félix. **La humana piel de la palabra**, UACH, México, 1993.

- Dussel, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**, Coeditan: Editorial trota, Universidad autónoma metropolitana y Universidad nacional autónoma de México, México, 1998.
- Espinosa, R. Ángel y Verónica Mata G [et al.]. **El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas**, Lucerna Diógenes, México, 1999.
- Ferry, Gilles **El trayecto de la formación**, 1ª ed., Coeditan: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y Editorial Paidós Mexicana, S.A., México, 1990.
- Foucault, Michel, **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**, trad e intr. de Miguel Morey, Alianza editorial, España, 1988.
- Frankl, E. Viktor. **El hombre en busca de sentido**, trad. de Diorki, 20ª ed. Editorial Herder, España, 1999.
- Freud, Sigmund. **Psicología de las masas**, trad. Luis López-Ballesteros y de Torres, 1ª ed. Alianza Editorial, Argentina, 1989.
- Fromm, Erich. **El miedo a la libertad**, trad. Gino Germani, 1ª ed, Editorial Paidós, México, 1998.
- Gadamer, H. G. **Verdad y método**, 4ª ed., Sígueme - Salamanca, España, 1991.
- Garagalza, Luis. **Introducción a la hermenéutica contemporánea**, prolog. Patxi Lanceros, 1ª ed. Editorial Anthropos, España, 2002 (Hermeneusis 18).

- Gimeno, Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**, 9ª ed., Morata, Madrid, España, 2000.
- Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación**, prologado por Paulo Freire, 4ª ed. Siglo veintiuno editores, México, 1999.
- Gobierno del estado de México, Secretaría de educación cultura y bienestar social, Dirección general de operación educativa, Subdirección de educación básica. **Manual para el servicio de orientación educativa en escuelas secundarias**, Toluca, México, 1991.
- Guevara, Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. **Introducción a la teoría de la educación**, 1ª ed. Editorial Terra Nova, México, 1984 (biblioteca universitaria básica).
- Gurrola, Castro, Gloria y José Lucio Vázquez Reyna [et al.]. **Formación cívica y ética 3**, 3ª reimpresión, Editorial Patria, México, 2002.
- Gutiérrez García Esthela (coordinadora). **Testimonios de la crisis**, Los saldos del sexenio 1982-1988,
- Habermas, J, [et al.]. **La posmodernidad**, Kairós, México, 1988.
- Hegel, G. W. F. **Escritos pedagógicos**, trad e intr. Por Arsenio Ginzo, 1ª reimpresión, Fondo de cultura económica, México, 2000.

- Hegel, G. W. F. **Fenomenológica del espíritu**, trad. por Wenceslao Roces, 13ª reimpresión, Fondo de cultura económica, México, 2002.
- Honoré, B. **Para una teoría de la formación**, Narcea, España, 1980.
- Honore, Bernard. **Para una teoría de la formación**, Narcea, Madrid, España, 1987.
- Jaeger, Werner. **Paideia: los ideales de la cultura griega**, trad. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, 14ª reimpresión, Fondo de cultura económica, México, 2000.
- Kant, Manuel. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Crítica de la razón práctica, La paz perpetua**, intr. de Francisco Larroyo, 13ª ed. Editorial Porrúa, México, 2003.
- Kosik, Karel. **Dialéctica de lo concreto**, Grijalbo, México, 1985.
- Larrosa, Jorge. **Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía profana**. Educasa. México, 2000.
- Latapí, Pablo. **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976**, Editorial nueva imagen, México, 1982.
- Luengo, Enrique. **Problemas metodológicos de la sociología contemporánea**, UAM - Xochimilco, México, 1982.
- Lyotard, Jean-Francois. **La posmodernidad explicada a niños**, Gedisa, 1ª reimpresión, México, 1989.

Maestre, Agapito. **¿Qué es la ilustración?**, Antología. Colec. Clásicos del pensamiento. Edit. Tecnos. 2da. Ed. Madrid, 1989.

Marchetti, Lamagni Raquel. **Secundaria, Formación cívica y ética, Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio, talleres generales de actualización 2002, formación cívica y ética, PRONAP, SEP.** México, 2002.

Marchetti, Lamagni Raquel. **Secundaria, Formación cívica y ética, talleres de actualización 2001-2002, PRONAP, SEP.** México, 2001.

Marina, José, Antonio. **El misterio de la voluntad perdida**, 5ª ed, Anagrama, Barcelona, España, 1997.

Mata, García, Verónica y Gerardo Meneses Díaz (comp.). **Modernidad y ciencias de la educación desde una interpretación crítica, antología III semestre**, Instituto superior de ciencias de la educación del estado de México, Estado de México, 1995.

Medina, Melgarejo, Patricia. **¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada**, 1ª ed. Plaza y Valdés, México, 2000.

Meneses, Díaz Gerardo. (comp.) **Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa**, 1ª ed., Lucerna Diógenes, México, 2002.

Meneses, Díaz Gerardo. **Formación y teoría pedagógica**, 1ª ed., Lucerna Diógenes, México, 2002.

Meneses, Díaz, Gerardo. **Orientación educativa: discurso y sentido**, prol. de Eleazar Tamay Gurubel, Lucerna Diógenes, México, 1997.

Miguel, Martínez, Huerta. **Ética con los clásicos**, 1ª reimpression, Plaza y Valdés, México, 2001.

Muñoz, Izquierdo. **Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria**. Estudio actual de las investigaciones realizadas en América Latina, Centro de estudios educativos, México, 1998.

Nietzsche, Federico. **Más allá del bien y del mal**, prólogo de Johann Fischl, trad. de Eduardo Ovejero y Maury, Editorial Porrúa, México, 1999.

Nietzsche, Friedrich. **El crepúsculo de los ídolos**, Alianza, España, 1982.

Nietzsche, Friedrich. **La voluntad de poder**, trad. Aníbal Froufe, prol. Dolores Castrillo Mirat, 10ª ed. Editorial Edad, España, 2001.

Ornelas, Carlos. **El sistema educativo mexicano**, F. C. E. México, 1995.

Orozco, Fuentes, Bertha, Alfonso Lizárraga Bernal [et al.](comp.). **Selección de lecturas de la ENEP Aragón, Sociología de la Educación II**, 1ª reimpression, UNAM, México, 1992.

Ortega y Gasset. **Una educación para la vida**, SEP, Caballito, México, 1986.

Ortiz, Osés, Andrés. **La nueva filosofía hermenéutica**, 1ª. ed, editorial Anthropos promat, s. coop. Ltda., España, 1986.

Pacheco Méndez Teresa. **La profesión su condición social e institucional**. CESU. México, 2000.

Platón. **Diálogos**, 1ª ed. Editorial Porrúa, México, 1979.

Poder ejecutivo federal. **Plan nacional de desarrollo 1983-1988**, 1ª ed. Talleres gráficos de la nación, México, 1983.

Poder ejecutivo federal. **Programa para la modernización educativa**, encuadernación progreso, México, 1989.

Profesionalización docente, cuaderno 8 en el foro cumbre, internacional de la educación, CEA, febrero 1997.

Puiggrós, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**, 1º ed. Coeditan: Dirección general de publicaciones del consejo nacional para la cultura y las artes y Editorial patria, México, 1990.

Rojas, Enrique. **La conquista de la voluntad**, 1ª reimpresión, Editorial planeta, México, 1999, (vivir mejor).

Rousseau, Jacques, Jean. **El contrato social**, trad. Del francés, est. Preliminar por María José Villaverde, Ediciones Altaya, Barcelona, España, 1993, (Grandes obras del pensamiento).

Rousseau, Juan, Jacobo. **Emilio o de la educación**, estudio preliminar de Daniel Moreno, 15ª ed. Editorial Porrúa México 2002.

- Sartre, Jean, Paúl. **El existencialismo es un humanismo**, Ediciones quinto sol, México, 1999.
- Savater, Fernando. **Ética para Amador**, 24ª reimpresión, Editorial Planeta, México, 1997
- Schiller, F. **La educación estética del hombre**, trd. Manuel, C. Morante, Espasa-Calpe, Argentina, 1941.
- Schopenhauer, Arturo. **El mundo como voluntad y representación**, trad. de Eduardo Ovejero y Maury, intr. de E. Friedrich Saber, 7ª ed. Editorial Porrúa, México, 2003.
- Secretaría de hacienda y crédito público. **Plan nacional de desarrollo 1995 - 2000**, México 1995.
- SEP **Lineamientos generales de carrera magisterial**, SMSE, edo. de México.
- SEP, **Libro para el maestro, formación cívica y ética, educación secundaria**. México, 2000.
- SEP. **Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica**, México, 1988-1994.
- SEP. **Guía de estudio para personal directivo de educación secundaria, formación cívica y ética**, México 1999.
- SEP. **Guía de estudio para profesores en servicio de escuelas secundarias, generales, técnicas y telesecundarias, formación cívica y ética**, México - 1999.

SEP. **Plan y programas de estudio, educación básica secundaria, formación cívica y ética**, México, 1999.

SEP. **PRONAP los contenidos de la formación cívica y ética, y el diseño de estrategias didácticas, formación cívica y ética**, México – 1999.

Stuart, Mill, John. **Sobre la libertad**, trad. Pablo de Azcárate, 2ª reimpresión, Alianza editorial, España, 2000.

Tancla de Estrada, Dorothy (ant.). **La ilustración y la educación en la Nueva España**, 1ª ed. Ediciones el caballito, SEP, México, 1985.

Taylor, S. J. y R. Bogdan. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Trad. de Jorge Piatigorsky, Ediciones Paidós Ibérica, España, 1987.

Touraine, Alain. **Crítica de la modernidad**. Trad de Alberto Luis Bixio, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

Weber, Max. **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**, trad. De José Chávez Martínez, 7ª ed. Ediciones Coyoacan, México, 2002.

Zagal, Arreguín Héctor y José Galindo Montelongo. **Ética para adolescentes posmodernos**, 7ª reimpresión, Publicaciones cruz O, México, 2002.

REVISTAS

Dridriksson, T. Axel. "Prospectiva de la educación en México" en **Perfiles educativos**, N° 35, CISE-UNAM, México, 1987.

Gago, H. Antonio "Telegramas por la educación superior y una petición desesperada" en **Universidad Futura**, N° 1 UAM, México, 1989.

Gilly, Adolfo. "México, la reestructuración en marcha", en **Nueva Sociedad**, N° 113, Caracas, 1991.

González, C. Pablo. "La crisis del Estado y la lucha por la democracia en América Latina" en **Nueva Sociedad**, N° 104, Caracas.

Guerrero, Cuauhtémoc, Araiza. "Descentralización educativa, límites y posibilidades" en **Cero en conducta**, Año 7, Número 31-32, México, 1992.

Hoyos, M. Carlos A "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad" **Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?**, CESU-UNAM, México 1992.

Larrauri, T. Ramón. " El acuerdo político entre los empresarios", en **Pedagogía, Estética y cultura**, N° 8, Lucerna Diogenes, México, 1999.

Latapi, S. Pablo. "El encogimiento de la educación básica" en **Proceso**, México, 1999.

Portantiero, J. Carlos “La múltiple transformación del Estado Latinoamericano” en Nueva Sociedad, N° 104, Caracas.

Quintero, Soto. “La importancia de la política tecnológica en el desarrollo de la agroindustria en México”, en **Horizontes Aragón** N° 7, Aragón-UNAM, México.

Sánchez, Puentes, Ricardo. “Didáctica de la problemática en el campo científico de la educación”, en **Perfiles educativos** N° 61, CISE-UNAM, México, 1999.

Sánchez, Puentes, Ricardo. “La investigación científica en las ciencias sociales”, en **Mexicana de sociología**, N° 1/84, UNAM, México, 1989.

SEP. “Reforma de la educación secundaria” en **Educación 2001**, N° 107, México, 2004.

Vuelvas, S. Bonifacio. “La relación del académico con la UNAM en el contexto del mundo moderno y la política neoliberal”, en **Horizontes Aragón**, N° 4 ENEP-Aragón, México, 2001.