

01070
7
2g°



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

UNA PERSPECTIVA DIDACTICA GRUPAL Y
PSICOSOCIAL EN LA PRACTICA DE LA ORIENTACION
EDUCATIVA, EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
BONIFACIO VUELVAS SALAZAR

DIRECTORA DE TESIS MTRA. EDITH CHEHAYBAR Y KURI



MEXICO, D. F.

1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

273211



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A mis padres ROMELIA SALAZAR Y RAMÓN VUELVAS.

A la memoria de TEODOMIRA VUELVAS.

Para LUIS y JUAN JOSÉ VUELVAS, orgullo de mi familia.

A mis hijas ROMELIA y EMILSE, mis ojos divinos con los que admiro el mundo.

A ESPERANZA ALEJANDRA FLORES, por saber inspirar la imaginación.

A la Maestra EDITH CHEHAYBAR Y KURI:

Por su dirección valiosa y asesoramiento generoso,
con mi afecto y agradecimiento.

Al Doctor JESÚS AGUIRRE CÁRDENAS:

Maestro emérito y humanista de gran tradición, como un reconocimiento a su labor docente e investigadora, con mi agradecimiento por su ayuda generosa.

A BERNARDO ANTONIO MUÑOZ RIVERHOL:

A quien debo el haberme iniciado en la Orientación Educativa con un reconocimiento y saludo afectuoso.

A JOSÉ MANUEL IBARRA CISNEROS:

Por enseñarme con actitudes, el valor de la amistad.

A los ORIENTADORES del Colegio de Bachilleres, especialmente a los informantes de calidad auténtica que creen en la "utopía de la concientización", para quienes decir la verdad es "pronunciar el mundo".

Í N D I C E

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1.

CONTEXTO: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ORÍGENES Y PROBLEMÁTICA. 15

La orientación educativa en este siglo: Algunos antecedentes 16. REFERENTE INSTITUCIONAL: EL COLEGIO DE BACHILLERES. Problemática del Bachillerato 20. Problemática del Bachillerato 21. La expansión 22. La diversificación 30. Un estudio sobre la demanda del nivel superior 31. La creación del Colegio de Bachilleres 32. Ubicación de la orientación en el modelo educativo del C de B 36. MARCO GENERAL EN EL QUE SURGE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO "PROGRAMA PÚBLICO" 41. LA RACIONALIDAD CAPITALISTA Y SU INFLUENCIA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN PROGRAMA DE "INTERÉS PRIVADO" 46. La racionalidad en la obra de Max Weber y sus principales manifestaciones 52. La influencia de la racionalidad en la transformación de la Orientación en programa de "interés privado" 58. EL PAPEL DEL PURITANISMO EN LA PRÁCTICA DEL CONSEJERO NORTEAMERICANO. El capitalismo y el puritanismo 61. El puritanismo y su influencia en la formación del espíritu científico 67. La influencia puritana en la práctica del consejero norteamericano 70. EL PROBLEMA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. Los prejuicios de la Orientación 74. La relación entre lo teórico y lo metodológico 76.

CAPÍTULO 2.

ALGUNAS EXPLICACIONES PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. 79

LOS ORÍGENES DE LA MODERNIDAD Y EL SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA 80. LA MODERNIDAD Y SUS VALORES: UNA CARACTERIZACIÓN BREVE 85. De la libertad al individualismo 89. En busca de la nueva condición humana 91. LA EDUCACIÓN HUMANISTA Y LA FORMACIÓN DE VALORES 96. Las aportaciones del humanismo a la Orientación Educativa 101. EL SURGIMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA FORMAL EN LA COYUNTURA DEL INDUSTRIALISMO. De la razón a la racionalidad. El nuevo concepto de utilidad social 106. La desintegración de la unidad familiar 111. El sujeto-cosa del régimen capitalista 115. Los orígenes de la orientación educativa formal 117. Principales aportaciones pedagógicas a la Orientación Educativa Formal 121. Constitución de la Orientación Educativa Formal 124. LA PRAXIS DE

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ALGUNOS ANTECEDENTES. ¿Qué es la praxis? 127. La praxis educativa 128. Distinción entre práctica orientadora y práctica docente 129. UNA EXPLICACIÓN DE LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA MODERNA 133. CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA MODERNA 137. ETAPAS HISTÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN EN EL COLEGIO DE BACHILLERES 153.

CAPÍTULO 3.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.

171

LAS DOS DIMENSIONES CIENTÍFICAS DEL CONOCIMIENTO. Acerca del concepto de conocimiento 173. Las dos posibilidades del conocimiento 176. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 177. La fenomenología 179. Metodología cualitativa 181. La metodología cualitativa en la práctica orientadora 186. Posibilidades de la Orientación 188. Guía de entrevista y criterios para la selección de los entrevistados 190. Procedimiento metodológico 191. LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD: REFLEXIONES SOBRE SUS FUNDAMENTOS. Una caracterización breve 193. Algunas consideraciones sobre la entrevista en Orientación 195. Principales influencias de la entrevista a profundidad 197. Implicaciones de la orientación educativa en la investigación social y la entrevista a profundidad 206.

CAPÍTULO 4.

VALORACIONES DE LOS ORIENTADORES SOBRE LA PRÁCTICA Y EL SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

210

Situación actual de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres. Valoración de la práctica de la orientación educativa 216. Carácter y características de la práctica de Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres 220. Funciones del orientador en el Colegio de Bachilleres 223. Cobertura, impacto y calidad en el servicio 229. La didáctica de la orientación educativa 236. El currículum de la orientación educativa 243. ¿Un modelo en la orientación educativa? 245. Estado de conocimiento de la orientación educativa. Las grandes búsquedas 247. Tendencias y alternativas 252. El proceso de organización y participación de los orientadores en el Colegio de Bachilleres 256. Valoración de los orientadores del Colegio de Bachilleres sobre las posibilidades de una nueva organización 260.

CAPÍTULO 5.

UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO, GRUPAL Y PSICOSOCIAL EN LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. 264

CONTEXTO: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ACTUAL 265. El papel de la orientación educativa actual 271. LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA 273. EL CONCEPTO DE HOMBRE EN LA SOCIEDAD ACTUAL 278. Trascendencia y valor 280. LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL 286. La construcción de la orientación educativa ¿un constructo epistémico? 287. Posibilidades epistémicas para la construcción del objeto de la orientación educativa: La teoría de la subjetividad 289. Posibilidades epistemológicas de la Orientación Educativa 295. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO, GRUPAL Y PSICOSOCIAL EN LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA 303. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA 310. Enfoque grupal en la práctica de la orientación educativa 311. Los conceptos 315. El papel del currículo y la transmisión de valores en la práctica de la orientación educativa 327. Una didáctica de la comprensión: el afecto y la palabra 334. EL TRABAJO DIDÁCTICO, GRUPAL Y PSICOSOCIAL EN LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA. El grupo 337. El trabajo grupal. 338

CONCLUSIONES 341

BIBLIOGRAFÍA 353

R E S U M E N

Este trabajo de tesis integra un estudio exploratorio de corte cualitativo sobre la orientación educativa, tomando como punto de referencia el marco institucional del Colegio de Bachilleres, en cuyos planteles fueron ubicados los informantes de calidad (orientadores), quienes proporcionaron información sobre su práctica, a través de la entrevista abierta y a profundidad, con el objeto de conocer la forma como perciben y valoran dicha práctica. A partir de la información proporcionada, se fundamenta una perspectiva didáctica grupal y psicosocial en la práctica de la orientación educativa que permita valorar el servicio o bien, en su caso, advertir los riesgos que implican el planear, operar y evaluar programas de orientación desde una concepción tecnocrática, específicamente cuando el trabajo didáctico, se lleva a cabo en grupos a través de la transmisión de conocimientos.

En este trabajo de investigación se trata de valorar la importancia del servicio de orientación educativa, para ello se recurre al análisis y la reflexión de una dimensión que ha permanecido casi negada, la construcción teórica como campo en donde puede ser explicado el fenómeno de la práctica orientadora.

En este trabajo se trata de explicar el proceso que siguió el desarrollo de la práctica de la orientación educativa, como parte del devenir de la educación, la cual puede ser interpretada en su dimensión del tiempo histórico, es decir, en la interrelación de

"acontecimientos" (corta duración), el relato histórico "recitativo" de la "coyuntura" (duración media) y la "estructura" (larga duración) y que se manifiesta en diferentes etapas de la orientación que van desde la "incidental", hasta que adquirió su formalidad en la coyuntura del industrialismo.

El análisis retrospectivo en la dimensión del tiempo histórico en la práctica de la orientación educativa nos ha permitido valorar cuatro categorías filosóficas, a saber: la existencia, la axiología, la epistemología y la ideología, a partir de las cuales se se trata de construir un campo de conocimiento constituido por categorías epistémicas, sobre los objetos de la práctica orientadora, al cual hemos denominado "referente teórico".

El trabajo quedó constituido por una propuesta para el trabajo didáctico, grupal y psicosocial en la práctica de la orientación educativa, para ello nos apoyamos en las expresiones de los orientadores, quienes en su carácter de informantes de calidad manifestaron, a través de la entrevista abierta y a profundidad, sus percepciones y valoraciones sobre aspectos específicos del servicio de orientación educativa, en el Colegio de Bachilleres, al que se le dio el nombre de "referente empírico". Ambos referentes son fundamentales en el planteamiento de las bases para el trabajo didáctico, grupal y psicosocial diferente a la postura oficial.

I N T R O D U C C I O N

En esta tesis presentamos los datos de un estudio exploratorio de carácter cualitativo con la finalidad de conocer lo que piensan los orientadores sobre su práctica en el Colegio de Bachilleres. Asimismo, nos proponemos analizar las valoraciones que tienen sobre sus propósitos, carácter, metodología, características, formas de intervención, criterios de evaluación y demás elementos que integran el "referente empírico", que nos permitan reflexionar la práctica, a la luz de algunos conceptos específicos que conforman el "referente teórico", con la finalidad de plantear una propuesta para la intervención didáctica, y psicosocial, en la práctica de la orientación educativa.

Partimos del reconocimiento de la orientación educativa como una práctica social que opera en el ámbito institucional, aún cuando no siempre dentro del currículo formal, por su carácter de servicio académico, por ello es una manifestación empírica cuya expresión del comportamiento humano ha sido objeto de descripciones, valoraciones y hasta mediciones acerca de lo vocacional y lo escolar, para justificar la existencia de necesidades de los estudiantes que permitan llevar a cabo propuestas de acciones a través de programas y proyectos para explicar determinadas problemáticas. Asimismo, la concebimos como un constructo epistémico integrado por categorías y conceptos teóricos que tratan

de explicar la esencialidad de los hechos, las situaciones problemáticas u objetos relacionadas con su quehacer, los cuales trascienden el mundo físico, por lo que es necesario analizar y explicar los significados que los sujetos le asignan a los hechos y objetos, lo cual implica valorar las actitudes subjetivas de quienes los perciben.

Por lo anterior, la orientación educativa se manifiesta a través de diferentes enfoques teóricos que explican la práctica social, los cuales tienen una relación estrecha con algunos modelos educativos. De ellos, sólo uno se adecua a las necesidades económicas, sociales, políticas que el país requiere para integrarse a la modernidad de un mundo globalizado. Por ello, la orientación constituye un campo especializado de la educación cuyos objetos de conocimiento se encuentran mediatizados por la ideología.

Como práctica vocacional surge en la primera década del siglo XX, con una clara tendencia sustentada en el "pragmatismo"¹ cuya finalidad era evitar los fracasos en la elección vocacional de los estudiantes, lo cual implicaba en el fondo la obsesión por la capacitación para el empleo, la eficiencia y la productividad en una sociedad industrializada que veía con naturalidad la relación de la educación con el trabajo como fuente de riqueza.

Esta tendencia productivista en la educación es la que propicia el

¹ El pragmatismo como tendencia filosófica ha sido denominada por Marcuse, "la filosofía americana", surge con James, Peirce y Dewey en 1875. MARCUSE, Herbert. La filosofía americana. James, W. El pragmatismo. Aguilar, Buenos Aires.

surgimiento de la orientación vocacional. La psicología experimental se encargaría de "conocer los rasgos de los estudiantes",² porque ante todo, se precisaba evidenciarlos con objetividad.

El surgimiento de la orientación vocacional fue posible gracias al trabajo de Frank Parsons, quien se propuso conocer los rasgos de las personas orientadas a través de una metodología "científica" que permitiera "medir" las capacidades individuales. Sin embargo, se encontró sólo con algunos tests psicológicos en un estado casi rudimentario, lo cual significaba una limitante para medirlas con objetividad. Así lo consigna Beck, cuando expresa.

"Hasta los tests de inteligencia estaban en su infancia. Solo había dos de ellos difundidos en cierta medida."³

Esta tendencia "científica" de "rasgos y factores" influyó en la práctica de la orientación vocacional que se incorporó en México a partir de la década de los cincuenta en que se instauraron los servicios de orientación vocacional, misma que se correspondió con el modelo educativo vigente y que Pablo Latapí⁴ ha denominado "Modernización Pedagógica", el cual se caracterizó por la confianza desmedida en la educación y que adquiere un sentido meritocrático

² Véase al respecto: BECK, Carlton E. Orientación Educativa. Sus fundamentos filosóficos. "El Ateneo", Buenos Aires, 1973. pp. 24-25.

³ Ibid. p. 25.

⁴ Pablo Latapí ha identificado y caracterizado cuatro modelos educativos, éstos son: Modernización Pedagógica, Reformismo Social, Radicalismo e Incrementalismo. Respecto del primero, se caracteriza por el optimismo desmedido en la educación, misma que se convierte en el centro de atención para acceder al empleo. Aquí se evidencia la tendencia productivista de la educación.

LATAPÍ Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1980. pp-19-37.

para adecuarla al empleo.

"La educación es el gran factor de movilidad social individual y de distribución del ingreso. La educación debe ajustarse al empleo. Funcionalismo implícito."⁵

Concebida desde el modelo "científico", la orientación vocacional procura, no sólo conocer los "rasgos" individuales, es decir, los intereses, las aptitudes, la inteligencia, los valores y la personalidad del sujeto, sino también adecuar sus características al empleo, con la finalidad de volverlo más eficiente para la producción.

"...los principales objetivos de la orientación vocacional continúan siendo "encontrar" al hombre para el puesto y al puesto para el hombre. Para aumentar su rendimiento y disminuir sus fracasos y contribuir a la edificación de una sociedad más eficiente y equilibrada."⁶

La obsesión por la medición de los rasgos individuales creó la necesidad de contar no sólo con los instrumentos (tests psicológicos), sino también de quien los utilizara para orientar "científicamente" al sujeto. Aparece la figura del consejero vocacional ("counselor") cuya función era conocer no sólo el instrumento, sino de valerse de él para prescribirle el puesto o profesión que le correspondiera ocupar en la empresa y en la sociedad.

⁵ Ibid. Cuadro No 1.

⁶ BILBAO, Lillian T. Los modelos de orientación vocacional dominantes en México. Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana. México, 1986. p. 90.

Sin embargo, los factores externos de la realidad social, todavía no se manifestaban con toda su crudeza, por lo que la confianza que se tenía en la educación se vio seriamente cuestionada, ante las crisis económicas recurrentes, por lo que el desempleo alcanzó, incluso, al sector más dinámico de la sociedad, es decir, la clase media y generó, a fines de la década de los setenta, serías dudas sobre los beneficios de la educación. Mientras que entre la clase trabajadora, se manifestó un incremento en la inconformidad social, debido a que no siempre una mayor educación correspondía a un mejor ingreso, lo que propiciaba la injusta distribución del ingreso.

El nuevo modelo que debía justificar lo anterior, según Latapí, sería el "Reformismo Social", cuya meta es:

"...mantener sustancialmente el esquema vigente de distribución de poder y la estructura de clase, si bien se aceptan ajustes parciales y se confía en que gradualmente se logrará un orden social más justo y equitativo."⁷

Si bien la educación no ha respondido a las expectativas sociales, se sigue confiando en ella, como el único factor de movilidad social, por lo que la educación debe ajustarse aún más con el empleo, con el objeto de impulsar la modernización económica y tecnológica que permita generar más empleos.

El enfoque "desarrollista" de la educación deriva del modelo del Reformismo Social y se le encomienda la responsabilidad de

⁷ LATAPÍ, Pablo. Ob. Cit. p. 23.

establecer relación con otros procesos sociales para iniciar un proceso de desarrollo y de lucha contra la dependencia, lo que significa una exacerbación de la visión productivista de la educación, debido a que trata de lograr la correspondencia entre sistema educativo y las necesidades de la estructura ocupacional. Por ello, su papel principal es formar los recursos humanos necesarios para asegurar el desarrollo económico y social, así como atender las demandas ocupacionales derivadas del proceso de desarrollo científico y tecnológico.

"El objetivo es pues, adaptar al sistema escolar para que proporcione aquellos recursos humanos que requiere una determinada estructura ocupacional. De este modo la fuerza de trabajo humana comienza a categorizarse como "capital humano"...como marco explicativo de las propuestas educativas."⁸

El enfoque desarrollista de la educación concibe a la fuerza de trabajo en términos de inversión de "capital humano" y la teoría del "Capital Humano" es la más representativa de este enfoque. Esta teoría parte del supuesto de que la educación ejerce una función favorable hacia la gente y a nivel individual se le considera como una "inversión" y la educación, desde el punto de vista de la producción es vista como un "insumo".⁹

En términos generales, la visión desarrollista planteó que, a través de la adecuación del sistema educativo y el productivo,

⁸ BILBAO, Lillian T. Ob Cit. p. 90.

⁹ Ibid.

traería como consecuencia un proceso lineal, para acceder al ansiado desarrollo económico, desconociendo con ello, todos los procesos sociales del contexto de los países subdesarrollados.

La perspectiva desarrollista de la educación, impulsó la investigación científica y el desarrollo tecnológico, lo cual se veía como una condición necesaria para salir del atraso, para ello, se encomendó a la orientación vocacional:

"...inducir decisiones para impulsar a la juventud a que se aplique a la ciencia y a la tecnología como palanca (no quiere decir "pivote") del engrandecimiento de México."¹⁰

La práctica de la orientación educativa siguió tendencias de corte adaptativo, es decir, orientar al estudiante de acuerdo a las necesidades de la estructura ocupacional, de acuerdo al modelo económico vigente.

Los supuestos desarrollistas fueron problematizados por un grupo de pensadores críticos con predominio de un enfoque marxista, durante los años setenta y advertían que la educación no resolvería el problema, debido a que la dependencia atendía a problemas de tipo estructural, por lo que el supuesto desarrollo solo sería posible a través de la transformación de las relaciones de producción y la superación de los contrarios. Sin embargo, debido a la falta de condiciones esta posición crítica ha sido confrontada por una serie de acontecimientos que le han hecho perder fuerza.

¹⁰ Ibid. p. 137.

A mediados de los años setenta, el optimismo desbordado que se tenía respecto a la educación, como elemento clave para la expansión de la escolaridad y su contribución hacia el desarrollo social y económico, comenzó a resquebrajarse y dio lugar a una gran decepción en la población, porque si bien se había ampliado la matrícula, las oportunidades educativas a nivel superior, no se habían distribuido en forma equitativa y la correspondencia prometida entre educación y empleo se había postergado. Asimismo, el desempleo se había incrementado e incluso, entre sectores amplios de la clase media, vieron frustradas sus expectativas.

La práctica de la orientación educativa no puede permanecer al margen de los procesos económicos, sociales y políticos, forma parte del sistema educativo, el cual es consustancial al proyecto de nación que los gobiernos neoliberales han comprometido con el nuevo orden mundial globalizador.

En este contexto, a principios de la década de los noventa ya no se habla de desarrollo económico, sino de "globalización" e "integración", la acción globalizadora de la economía mundial, a través de las empresas transnacionales, ha impuesto sus condiciones en los países subdesarrollados. Incapaces de resistir el embate del capital extranjero han comprometido los intereses nacionales y sus habitantes resisten los efectos de la crisis económica que también

se han globalizado.

La educación ha dejado de tener el papel protagónico del desarrollo, pero se le sigue adjudicando la función de enlace con el aparato productivo, el cual requiere de trabajadores calificados, para lo cual es necesario, en principio, de ciertas "competencias" académicas para acceder al mercado laboral.

Dentro del marco del modelo educativo del "Reformismo Social", la tendencia de la práctica de la orientación educativa, después de la crisis financiera de la década de los noventa, se perfila bajo criterios eficientistas para coadyuvar al logro de metas institucionales. De esta manera, sus programas son planeados, operados y evaluados, conforme a los principios funcionalistas, los cuales conciben al currículo como un producto, el cual adquiere un sentido prescriptivo y regulador; se estructura en base a objetivos y metas susceptibles de ser evaluados de forma objetiva.

Este reduccionismo tecnológico de la práctica orientadora, se manifiesta en lo vocacional, a incidir en el crecimiento de la matrícula a nivel superior, desalentando el crecimiento de la matrícula de las carreras saturadas e induciendo al estudiante hacia aquellas que requiere el país, afines al modelo económico globalizador.

En cuanto al ámbito escolar, la práctica orientadora se encauza a

"remediar" las deficiencias que se producen en el currículum formal, generadas por la falta de credibilidad en la educación y ante la crisis estructural, el fracaso escolar no se ha hecho esperar, por lo que la orientación escolar se encarga de atender problemas grupales de bajo rendimiento y reprobación escolar. Asimismo, coadyuva en la operación de programas de apoyo a la excelencia académica del egreso.

En el ámbito psicosocial, la orientación interviene de diversas formas en los efectos de una sociedad en crisis, cuyas consecuencias derivan en problemas psicosociales en los adolescentes, como son: emocionales, sexuales, las adicciones, "indefensión aprendida", etc.

En suma, la práctica de la orientación educativa, en el Colegio de Bachilleres, se encuentra en una etapa de estancamiento profundo, debido a la falta de visión de una realidad cambiante, en donde las políticas institucionales la han vaciado en su contenido original de proyecto de "bien común" y se perfila como un programa de "interés privado".

Una forma diferente de llevar a cabo la práctica de la orientación educativa es recuperando tres categorías que estuvieron presentes en la obra de los principales representantes del "Humanismo Pedagógico", éstas son: la axiología, la existencia, la epistemología y la ideología.

En la construcción de la realidad social de la práctica de la orientación educativa moderna, la resignificación de las categorías filosóficas anteriores, nos permiten plantear una propuesta acorde a las necesidades de nuestra realidad.

Otra forma de acceder a la realidad social de la orientación es recurriendo a quienes la hacen posible, los orientadores. De tal forma que, a través de su propia voz, expresen sus experiencias y reflexiones sobre su práctica, que nos permita analizar e interpretar sus expresiones para que no se queden en los hechos.

Por las razones anteriores, recurrimos a un estudio con una metodología cualitativa que nos permitiera acceder al conjunto de valoraciones que tienen los orientadores del Colegio de Bachilleres sobre su práctica, con el objeto de analizar e interpretar las diferentes problemáticas con la finalidad de plantear una propuesta didáctica, grupal y psicosocial.

El objetivo de esta investigación es triple. El primero es conocer cuáles son las valoraciones de los orientadores respecto de su práctica, los propósitos que persigue y por qué abordarla a partir de una metodología funcionalista. El segundo es el de analizar las posibilidades y limitaciones de una metodología de corte cualitativo en la orientación educativa, particularmente la entrevista a profundidad. Para ello se intenta mostrar las aportaciones de los métodos cualitativos a la investigación social

y educativa, cuyo sustento es la teoría de la subjetividad, que trata de dar cuenta de la forma como el sujeto construye la realidad, a partir de la interrelación de los procesos sociales y la forma como se representa esa realidad en la intersubjetividad, en un momento histórico determinado.

La tercera finalidad es presentar una propuesta didáctica, grupal y psicosocial sobre la forma cómo intervenir en la práctica de la orientación educativa, sobre la base de un concepto de hombre y sociedad, cuyos valores han sufrido un proceso de transformación constante. Esta propuesta emana de la categoría epistemológica, que en sentido histórico y social, adquiere una dimensión epistémica, con la finalidad de desarrollar procesos de toma de conciencia en los sujetos participantes en la práctica orientadora.

Esta tesis ha quedado integrada por cinco capítulos. En el primero presentamos el contexto en el que surge la práctica de la orientación educativa, en el mismo se explica el marco general en que aparece como proyecto de "interés público", el proceso que sigue bajo la influencia de la racionalidad técnica, para convertirla en un programa de "interés privado", cuyo núcleo de valores se encuentran en la ética puritana que tiene una relación estrecha con las ciencias experimentales, a través de la exaltación de la facultad de la razón y la experiencia y que en la práctica de la orientación se manifestó a través de la acción del "counselor".

De esta concepción de ciencia, derivan una serie de "prejuicios" que se erigen como obstáculos para la comprensión de la orientación como constructo. Asimismo, se retoma la experiencia de la práctica de la orientación educativa, en el Colegio de Bachilleres para tratar de explicarla en este contexto.

En el segundo capítulo presentamos algunas explicaciones para la caracterización de la práctica de la orientación educativa moderna, para ello nos remitimos a los orígenes de la modernidad, para rescatar las aportaciones del "Humanismo Pedagógico" a la Orientación y analizamos la ruptura de esta tendencia, debido al surgimiento de la racionalidad técnica, que hizo posible el surgimiento y desarrollo de la práctica de la orientación educativa moderna. Ahí mismo se incluye la especificidad del caso mexicano, como también se explican las funciones dominantes de la orientación y particularmente, las etapas por las que ha transitado la práctica de la orientación en el Colegio de Bachilleres.

En el tercer capítulo presentamos algunos conceptos acerca del conocimiento y la investigación en las ciencias sociales que nos permita diferenciar el método experimental de los métodos cualitativos, en particular, la entrevista a profundidad.

En el cuarto capítulo presentamos algunos elementos que servirán como referente para valorar las expresiones y opiniones de los

orientadores acerca de su práctica, lo cual nos permitirá analizar e interpretar sus juicios, lo que significa ir más allá de los hechos.

Por último, en el quinto capítulo presentamos una propuesta metodológica para el trabajo didáctico grupal y psicosocial en la práctica de la orientación educativa, a partir de dos elementos fundamentales. El primero, las valoraciones que tienen los orientadores sobre su práctica en el Colegio de Bachilleres. El segundo, a partir de la resignificación de las categorías que derivan del "Humanismo Pedagógico"; éstas son: la axiología, la existencia, epistemología y la ideología, cuya revaloración nos permiten reflexionar acerca de los objetos de conocimiento de la orientación e intervenir grupalmente para propiciar la "toma de conciencia" en los sujetos epistémicos.

CAPITULO 1

CONTEXTO: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ORÍGENES Y PROBLEMÁTICA.

El propósito de este capítulo es presentar una interpretación de los orígenes de la orientación educativa a través de un proceso histórico-social en que se manifiesta la incidentalidad de su práctica, hasta el momento de su formalización en el marco de la racionalidad capitalista, el cual hace necesaria la emergencia del consejero ("counselor") cuya práctica se sustentaba en lo más arraigado de los principios ético-puritanos de la sociedad norteamericana de fines del siglo XVII.

La peculiaridad de esta interpretación radica en que, por ser una práctica histórica, la orientación educativa se manifiesta como fenómeno social, el cual puede ser reconstruido a través del "tiempo histórico", por ello, nos proponemos explicar el tránsito de la orientación educativa "incidental" hasta su formalización en el contexto de la "coyuntura" del industrialismo y en su "larga duración", a través de la "estructura" del modo de producción capitalista, en cuyo seno surgen los intereses, propósitos, funciones y el papel del consejero vocacional, del que derivan una serie de problemáticas.

La orientación educativa en este siglo: Algunos antecedentes.

A partir del surgimiento de la educación pública masiva que tuvo su origen en los Estados Unidos en 1837,¹¹ es posible ubicar el lugar de la práctica de la orientación educativa en relación con el cúmulo de acontecimientos sociales, económicos, políticos y culturales que propiciaron su génesis.

Desde sus orígenes, la educación pública masiva fue concebida como una de las

funciones de los "Estados Modernos"¹² y las escuelas fueron espacios en donde se preparaban a las personas para el trabajo productivo y de colocarlas en el lugar que les correspondía, sobre la base de sus "capacidades".¹³

Toda la confianza se había depositado en la educación, aún cuando no siempre destinada a las clases populares. Las escuelas "parroquiales" fueron un ejemplo de ello, pero el industrialismo evidenció aún más su necesidad y prueba de ello, fue la

¹¹ Los orígenes de la educación pública masiva pueden ubicarse en el estado de Massachusetts, en los Estados Unidos en 1837 y uno de los principales impulsores fue Horace Mann, al respecto véase: BOWLES, S. y GINTIS, H. Los orígenes de la educación pública masiva. En: La instrucción escolar en la América capitalista. S. XXI, México, 1981. pp. 201-251.

¹² En sentido gramsciano, entendemos por "Estado Moderno", el vínculo entre la "sociedad política + la sociedad civil, vale decir, hegemonía revestida de coerción."
GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. Cuadernos de la Cárcel No 1. Juan Pablos, México, 1975. p. 165.

¹³ KEMMIS, S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, 2a edición. España, 1993. pp. 52-63.

proliferación de escuelas "dominicales" en toda Inglaterra, en la década de 1780.

Los primeros intentos de educación popular fueron motivados para mantener a los niños lejos de las calles y disciplinarlos a través de la religión, lo cual se manifestó a través de las escuelas "monitoriales" que operaron a través del método lancasteriano y que representaron todo un acontecimiento.

"El sistema monitorial fue un verdadero hijo de la revolución industrial basado en los principios de la división del trabajo, jerarquía y estandarización."¹⁴

Otro de los acontecimientos que más ha llamado la atención en el mundo fue el movimiento cooperativo de Robert Owen, en New Lanark Escocia, en la década de 1830.¹⁵ El idealismo de Owen no tenía límites, pensaba que la educación era la solución a todos los problemas sociales, a través de ella podría establecerse una nueva sociedad, sin violencia ni derramamiento de sangre.

El acontecimiento de mayor relevancia tuvo lugar en los Estados Unidos de Norte América a partir de 1837, cuando se constituye la educación pública masiva, debido a la iniciativa de un grupo de empresarios del estado de Massachusetts, cuyas industrias habían transformado la estructura del empleo¹⁶ y requerían mano de obra mejor preparada.

Se reconoce a Horace Mann como la figura señera del movimiento que

¹⁴ CASTLES. S. y WUSTENBERG. W. La educación del futuro. Una introducción a la teoría y a la práctica de la educación socialista. Nueva Imagen. México, 1982. pp. 33-39.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Según lo consigna Bowles y Gintis, "la estructura del empleo cambiaba drásticamente: entre 1820 y 1840, el porcentaje de la fuerza de trabajo dedicada a la agricultura bajó de 58 a 40%, para 1860 el porcentaje bajaría a 15%. El empleo en las fábricas crecía correspondientemente. Dirigida por la industria textil y del zapato, Massachusetts pasaba por su revolución industrial. Cada vez más la fábrica ocupaba el lugar de la producción doméstica por contrato o de pequeños talleres artesanales." Era evidente que las industrias requirieran mano de obra competente, de ahí la necesidad de la educación pública masiva. BOWLES. S. y GINTIS. H. Ob. Cit. pp. 218-219.

impulsó la escuela pública y al igual que Robert Owen lo había hecho algunos años antes, soñaba con una educación universal, que podría ser la "gran igualadora" de las diferencias sociales, el "balancín de la maquinaria social" y el medio para conseguir riquezas no soñadas."¹⁷ Creía ciegamente que la escuela terminaría con todas las injusticias sociales.

"la pobreza desaparecería inevitablemente, y con ella la rencorosa discordia entre los poseedores y los desposeídos que caracterizó toda la historia de la humanidad. Disminuiría la delincuencia, se mitigarían las enfermedades, y la vida del hombre común sería más larga, mejor y más feliz".¹⁸

Con el paso del tiempo, la educación pública masiva se extendió por diferentes países, pero la situación social no cambió, debido a que las estructuras sociales y económicas de la sociedad capitalista, habían permanecido intactas, ni siquiera la Revolución Francesa logró transformar la estructura estamentaria. Lo que logró fue sentar el precedente de los derechos individuales para autorrealizarse a través del proyecto del "bien común" lo cual significó el derecho de todos a ilustrarse y emanciparse, lo cual se lograría, supuestamente a través de la educación.

La orientación educativa formal surge en la primera década del siglo XX y se incorpora al recién creado aparato escolar, su génesis es el resultado de las necesidades sociales del proceso productivo y de la gran industria.

"La industria y el comercio no pueden admitir ya la pérdida que significan fuerzas mal empleadas. Se estandariza la producción y se regula hasta la minucia los gestos en los oficios. Se trata de conseguir el mejor empleo de las aptitudes o de las fuerzas de cada trabajador. Para esto es necesario conocer sus aptitudes, sus

¹⁷ CREMIN, Laurence. La transformación de la escuela. Ormea. Buenos Aires, 1959. p. 6.

¹⁸ Ibid.

recursos, medirlos, verificarlos, aforarlos."¹⁹

En este contexto surge la orientación vocacional-profesional cuyo interés fue reclutar a los mejores sujetos para la profesión y para ello la Psicología se encargaría de crear los instrumentos que permitieran conocer las aptitudes humanas para adecuarlas a un oficio o profesión.

Cabe advertir que la orientación vocacional se encuentra legitimada por los intereses productivistas que persigue la educación pública, para desarrollar las capacidades que demandaba la estructura productiva, por lo que la intencionalidad sigue siendo utilitaria y sólo de manera complementaria aparece la orientación escolar. Sin embargo, con el paso del tiempo ésta llegará a adquirir gran importancia en el ámbito educativo por su vínculo estrecho con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así como en un mundo en constantes transformaciones, en donde la lucha económica se vuelve la realidad más brutal, termina por imponerse la "racionalidad"²⁰ del mercado, cuya influencia se extiende hacia la familia, alterando sus funciones tradicionales. La sociedad industrial ha demandado siempre de la escuela la especialización y preparación técnica que exige la vida moderna y, con ella, la familia se incorpora a la escuela y al trabajo productivo. En esta sociedad moderna termina por imponerse una nueva forma de vida. Al respecto Horkheimer expresa:

¹⁹ GAL, Roger. La orientación escolar. Kapelusz, Buenos Aires, 1973. pp. 20-21.

²⁰ La racionalidad formal es entendida por Max Weber como: una forma de gestión económica de la actividad capitalista, cuya finalidad es la "procuración", esencial de toda la economía racional, puede expresarse en reflexiones sujetas a número y cálculo..." Desde este punto de vista, la "racionalidad formal" de Weber se transforma en racionalidad capitalista y que tiene como pretexto la ascética intramundana, cuya finalidad es la obtención de la máxima ganancia. WEBER, Max. Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. FCE. 7a edición. México, 1984. p. 54.

"proclama el reino de la racionalidad, el dominio exclusivo del principio del cálculo y del intercambio libre sin más condiciones que las exigencias de la oferta y la demanda."²¹

En este contexto, la orientación educativa formal, empieza a sentirse como una necesidad y la escuela será el medio para legitimarla en la sociedad. De esta manera el individuo será lo que quiera ser, ante la diversidad de opciones y la libertad para labrarse un destino. Sin embargo, su emancipación ha quedado pendiente.

A partir de la reconstrucción de este proceso histórico es posible ubicar y explicar la práctica de la orientación educativa actual, particularmente, en el Colegio de Bachilleres, en donde se llevó a cabo el presente estudio, con la finalidad de analizar e interpretar su práctica actual.

1.1. REFERENTE INSTITUCIONAL: EL COLEGIO DE BACHILLERES.

En este apartado nos proponemos explicar las causas que originaron el surgimiento del Colegio de Bachilleres y la dimensión que adquiere su proyecto educativo a veinticinco años de su creación, con la finalidad de ubicar, delimitar y problematizar, el objeto de la Orientación Escolar o Institucional y el porqué abordar determinada metodología cuyas implicaciones generan una serie problemáticas que, finalmente, responden a determinados propósitos de la política educativa institucional y nacional que corresponden a las necesidades del modelo económico que impone la globalización de la sociedad.

²¹ HORKHEIMER, Max. La familia y el autoritarismo. En: La familia. Península, 6a edición, España, 1986. p. 177.

1.1.1 Problemática del Bachillerato.

El bachillerato es un nivel educativo intermedio o enlace entre el nivel medio básico y el superior; se caracteriza por atender a un segmento de la población joven de México cuyas expectativas se siguen depositando en la educación (aún en tiempos de crisis económica severa, como la actual), como un medio que les permite acceder a un nivel social y cultural a través del estudio de una profesión, de la que va a depender su incorporación al mercado de trabajo.

Así concebida, a la educación se le adjudican intereses productivistas. Sin embargo, estas expectativas no siempre han sido atendidas ni resueltas de la misma manera (sobre todo para las clases más necesitadas), en diferentes momentos históricos, debido a la multiplicidad de factores que inciden en la estructura social, por lo que en la última década del presente milenio, se ha manifestado un marcado escepticismo hacia la educación.

La problemática se ubica en el nivel de bachillerato, como un medio de acceso al de licenciatura que se ha convertido, en los últimos tiempos, en el sueño más acariciado, de gran parte de la juventud mexicana. Sin embargo, la crisis económica de inicios de la década de los ochenta y todavía más aguda y profunda como la de 1995, ha obligado a una buena parte de los estudiantes a optar por el estudio de carreras técnicas o bien dedicarse al trabajo productivo (aún cuando este sea informal), de tal suerte que ese sueño, sigue siendo eso, un sueño que, probablemente, nunca llegará a materializarse.

El bachillerato atraviesa por uno de los problemas más difíciles de

su historia, aún en tiempos de crisis, la matrícula ha crecido en forma desmesurada y explosiva, lo cual está causando insuficiencia para captar ese incremento en la matrícula.

El problema del bachillerato se sintetiza en dos características básicas, que según Jaime Castrejón Diez²², han sido el resultado de una política educativa que responde a la presión social, éstas son: "la expansión y la diversificación"²³

1.1.2 "La expansión".

Al igual que otros niveles educativos, el bachillerato ha experimentado un crecimiento acelerado. Esta expansión se ha notado de manera más acentuada entre las décadas de 1960 a 1980 y puede explicarse a partir de dos factores fundamentales. El primero de ellos es la relación entre educación y estructura social y que Juan Carlos Tedesco ha caracterizado en tres grandes modelos²⁴, que pueden explicarse en diferentes momentos históricos y que en el fondo le subyace el viejo principio liberal de mayor desarrollo del

²². CASTREJÓN, Jaime. Estudiantes bachillerato y sociedad. Edit. Colegio de Bachilleres, México, 1985. p. 175-178.

²³. Idem.

²⁴. De acuerdo con Juan Carlos Tedesco son tres modelos que permiten vincular la educación con la estructura social. El primer modelo es "De congruencia funcional y asociación relevante" comprende el período desde finales del siglo pasado hasta la mitad del presente, "se define como un vínculo en el cual la educación superior era concebida en términos de agencia destinada a formar la élite dirigente, fundamentalmente la élite política. Este modelo corresponde a una etapa en la cual las sociedades latinoamericanas se asentaban en el predominio de la producción agrícola, el Estado cumplía escasas funciones sociales y la participación en el poder quedaba reducida a la cúpula social. La enseñanza superior se concentraba en la universidad y la formación masiva de educadores (actualmente ubicada en el nivel terciario) se realizaba en el nivel medio del sistema educativo".

El segundo modelo es el de apoyo al desarrollo económico, se ubica entre las décadas de 1950 y 1970. Se encuentra asociado a los procesos de modernización y desarrollo que tuvieron lugar en el marco de la industrialización por sustitución de importaciones. La universidad comenzó a ser concebida como una agencia fundamentalmente formadora de los recursos humanos capaces de responder a los requerimientos del aparato productivo. La modernización apareció, de esta forma, ya sea como una alternativa tendiente a superar el tradicionalismo oligárquico de base agrícola..."

El tercer modelo es el de la crisis y el escepticismo educativo y puede ser ubicado en década de los ochenta y los inicios de los noventa, "se caracteriza más bien por una suerte de agotamiento de las perspectivas que ponían el acento en el papel innovador de la universidad (sea a nivel político o técnico) y la generalización de un fuerte escepticismo donde se enfatiza el carácter reproductor del sistema educativo en su conjunto y de la enseñanza superior en particular. Este esquema, fundamentado teóricamente en los postulados reproductivistas tanto de origen francés como americano, surgieron concomitantemente con la notable expansión cuantitativa de la enseñanza superior y el fuerte proceso de diferenciación interna..."

TEDESCO, Juan Carlos. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe (I). En: Revista Foro Universitario No 72 Epoca 11, año 6, noviembre de 1986. pp 8-26.

hombre, que debería abarcar todos sus aspectos, tanto el económico como el cultural. Para cumplir con los postulados políticos que la sociedad consagró como humanitarios, se argumenta que dichos postulados se podrán lograr sólo si se alcanza el principio generalizado de progreso y para ello se toma el papel que ocupa la educación en la sociedad.

Por otro lado prevaleció la idea de que para lograr nuevos estadios de desarrollo económico, era preciso utilizar los avances de la ciencia y la tecnología, por ello, también en México como en otros países, resultaba imprescindible hacer uso de otros recursos para lograr nuevas metas, como son, las de "modernización educativa", con la finalidad de evitar la dependencia del exterior y buscar nuevos niveles de bienestar.

Se pudo notar un cambio en la actitud de la población mexicana, que se manifestó en el incremento de la demanda de educación lo cual se debió, en gran parte, a que el sistema educativo mexicano se vio influenciado por la presencia de un "código racional" que cambió de raíz los valores y propósitos de la población mexicana, así lo expresa Kemmis:

"Los valores de la educación vocacional (preparación de la fuerza de trabajo, incluyendo sus grupos selectos administrativos y culturales) eran abiertamente expuestos y defendidos contra los argumentos de los defensores de (por ejemplo) los antiguos códigos moral y realista. Cuando estos valores y propósitos explícitos fueron aceptados de forma más general, el papel de la escuela como instrumento de reproducción social y cultural empezó a considerarse obvio, no solo por los políticos y planificadores de la educación, sino también, de forma creciente, por los profesores y por los educadores de estos."²⁵

Las clases medias de la sociedad mexicana reconocieron en la

²⁵. KEMMIS. S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Ed. Morata. 2a edición, Madrid, 1993, pp. 52-53.

educación un importante medio para mantener su "statu quo" y el proletariado la veía con recelo e interés, como el medio para prepararse mejor para el trabajo productivo. Esta perspectiva pragmática e instrumental fue cobrando fuerza de tal manera que a principios de la década de los cincuenta, afirma Kemmis:

"la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo, se convirtió en un lugar común."²⁶

No es aventurado señalar que muchas expectativas de desarrollo social fueron depositadas en el sistema educativo mexicano. En efecto, puede afirmarse que, con el advenimiento del Estado Moderno que surge de la Revolución, la educación se convierte en un poderoso instrumento no sólo de dominación, sino de progreso social y en él se depositaron los más caros anhelos de la sociedad mexicana.

"A esa generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación, y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás, se le conoce como Educacionismo."²⁷

La corriente educacionista sostiene que:

"... todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración, lo cual los hace incapaces, ineficientes, indolentes, egoístas e inmorales".²⁸

La corriente educacionista ha constituido uno de los elementos que integra la base filosófica del modelo educativo de la

²⁶. Idem

²⁷. PÉREZ, Manuel. Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano. Ed. Línea. México, 1993. pp.39-40.

²⁸. Idem.

"modernización pedagógica"²⁹ que confiere gran confianza en la capacidad de progreso indefinido, debido al avance científico y tecnológico, con el propósito de lograr:

"la justicia social que se considera una consecuencia necesaria a la vez del desarrollo de los valores humanos y morales, y de la eficiencia en el funcionamiento de la sociedad."³⁰

De acuerdo con esta concepción, la educación tiene una importancia fundamental para arribar a tan ansiado "desarrollo"³¹ por ello, expresa Latapí, su contribución es doble:

"por una parte, de carácter ideológico en cuanto fomenta los valores principalmente éticos, que hacen posible el desarrollo económico y la convivencia armoniosa; por otra parte, técnica, en cuanto aporta recursos humanos calificados requeridos para la producción, genera fuentes de trabajo y contribuye a la innovación tecnológica, la modernización de la economía, y el aumento de la productividad."³²

No es aventurado afirmar que las expectativas depositadas en la educación por los padres de familia, estudiantes, empresarios y la sociedad entera, se sustentan en una noción idealista de esperanza. La realidad no puede mentir y el discurso oficial lo confirma en voz del ex-secretario de Educación Pública, Fernando Solana, quien hace un diagnóstico de la situación de la educación, en los siguientes términos:

"Nuestro diagnóstico es que la educación ha sido, hasta ahora, el factor limitante de nuestro verdadero desarrollo. Por eso afirmamos que México puede llegar muy lejos, pero no más allá de donde llegue su educación. México puede llegar sólo tan lejos como llegue su

²⁹. Pablo Latapí afirma que en la educación, los hechos pueden ser los mismos, pero serán interpretados diversamente en función de la teoría en que se sustente, para ello elabora una clasificación de modelos, estos son: Modernización Pedagógica, Reformismo, Incrementalismo y Radicalismo. LATAPÍ, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen, México, 1980. p. 21.

³⁰. Idem.

³¹. La palabra "desarrollo" se concibe como una meta y se define como una situación, casi siempre sin fundamento, de la felicidad, justicia, honestidad, cultura, eficiencia, responsabilidad, etc. PÉREZ Rocha, Manuel. Educación y desarrollo. Ob.Cit. p. 35.

³². LATAPÍ, Pablo. Ob.Cit. p. 22

educación." ³³

En realidad el educacionismo ha sido una idea constante y dominante en el pensamiento oficial mexicano, se ha mantenido durante décadas y ha fomentado la idea de que a mayor educación mejor ingreso, por ello, no se deja de alimentar el "mito" como lo llama Federico Reyes Heróles, para tratar de hacerlo realidad.

"La educación en México es una deidad que, según se cree, resuelve todo y que, llevada al extremo, es el sueño de tener un hijo médico y otro abogado para poder librar así todos los terribles males que acechan en la vida. La educación es en México un mito. Con él convivimos a diario. El nos permite sembrar esperanzas."³⁴

Para tratar de alcanzar el ideal, los padres envían a sus hijos a la escuela, sin importar los sacrificios que esto representa. Sabedores de que la educación otorga sus beneficios en razón directa al mérito individual, los padres de familia procuran impulsar a sus hijos hasta el nivel más alto. Este principio meritocrático establecido por el liberalismo supone que:

"las personas tienen éxito según sus méritos y que la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la " capacidad "... la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en la sociedad sobre la base de sus capacidades."³⁵

La política educativa seguida por el gobierno y apoyada en este modelo, fue que el sistema educativo debía estar abierto a todos, sin restricciones de acuerdo con el ideal de igualdad, libertad y justicia propio de las democracias occidentales. Como resultado de esta política, la demanda creció y se tuvo que dar cabida, primero

³³. SOLANA, Fernando. Tan lejos como llegue la educación. Ed. F.C.E. México, 1982. p. 11.

³⁴. REYES HERÓLES, Federico. El poder: La democracia difícil. Grijalbo. México, 1987, p. 38

³⁵. KEMMIS. S. Ob. Cit. pp. 52-53.

en la primaria y, como consecuencia natural, los egresados originaron una mayor demanda en el nivel secundaria; lo cual impactó de lleno en el bachillerato. El sistema creció en forma vertical y piramidal, lo cual originó una gran "clientela cautiva". Al mismo tiempo se produjo un crecimiento horizontal que ofrecía los servicios educativos de todos los niveles a un mayor número de poblaciones en todo el país como una forma de buscar que la justicia social llegara a todos los ámbitos del país.

Es evidente que el número de estudiantes que requerían educación media superior creció aceleradamente como nunca antes, por lo que no extraña su desbordamiento, así lo consigna Jaime Castrejón Diez, cuando dice:

" en el año de 1940 había solamente 10, 109 estudiantes de preparatoria en todo el país. En 1950 el número había crecido a 17, 694, 31,682 en 1960 y en 1970 llegaba en el momento de una expansión sin precedentes a 279, 495 estudiantes. En 1980 la cifra llegó a 1,008, 332 jóvenes."³⁶

De acuerdo con las tendencias que muestran las cifras, se puede notar un crecimiento excesivo en la matrícula en la década de los 60 a los 70, lo cual representa un incremento de casi cinco veces mayor en relación con las décadas anteriores. Este crecimiento no se sostiene ya que para la década de los 70 vuelve a descender, lo cual nos indica que el momento principal de expansión del nivel medio superior fue a partir de los 60 y después el crecimiento tendió a moderarse. Sin embargo, la expansión del sistema no quiere decir que exista una auténtica democratización del sistema, menos aún que se halla alcanzado de manera uniforme en todo el país. Por

*. CASTREJON, Jaime. Ob.Cit. p. 178.

el contrario, la expansión se ha desarrollado conforme las pautas de apropiación desigual de la riqueza y una consiguiente distribución inequitativa de oportunidades de escolarización, de tal forma que, una escuela pública masificada sigue siendo un servicio al que si bien tienen acceso amplios sectores de la sociedad, sólo un número reducido arriban al vértice de la pirámide.

Es a partir de 1973, cuando el Estado Mexicano inicia la modernización del sistema educativo lo cual responde a tres factores fundamentales: A). La crisis de legitimidad que experimenta el Estado Mexicano producto del movimiento estudiantil de 1968³⁷ y la necesidad de recuperar la confianza en la educación, como mecanismo de movilidad social por parte de la clientela cautiva. B). El dinamismo en la expansión de la matrícula en los diferentes niveles educativos, lo cual constituye una constante³⁸ C). La necesidad de contar con un proyecto nacional de largo alcance para emprender la movilización hacia el desarrollo y la lucha contra la dependencia económica y cultural.

En este tránsito hacia una sociedad moderna y desarrollada, la educación debía integrarse a dicho proyecto y es considerada como piedra de toque para utilizarse como instrumento de ingeniería social.

El nuevo proyecto nacional se sustentaba en el modelo del

³⁷. Para Angel Díaz Barriga, "el conflicto estudiantil del 68 fue la causa inmediata del proyecto de reforma educativa que se instaura en el país en la década de los setenta... fue la gota que derramó el vaso y permitió visualizar tanto el agotamiento del modelo económico, como el conjunto de insatisfacciones en la sociedad." DÍAZ BARRIGA, Angel. Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios. Un estudio en la Ciudad de México. Tesis de doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado, UNAM, México 1993. 9. 22.

³⁸. De acuerdo con Olac Fuentes, es "a partir de entonces, cuando el sistema educativo entra en una dinámica de expansión continua. Los niveles de escolaridad se extienden en forma progresiva, cada uno genera demandas adicionales que presionan sobre los ciclos educativos más avanzados." FUENTES, Olac. Educación Pública y Sociedad. En: México hoy, S. XXI, México, 1982. p. 232.

"Reformismo Social"³⁹ cuya meta principal es:

"...mantener sustancialmente el esquema vigente de distribución del poder y la estructura de clases, si bien se aceptan ajustes parciales y se confía en que gradualmente se logrará un orden social más justo y equitativo"⁴⁰

Para lograr tal propósito, no era necesario transformar radicalmente las estructuras sociales, éstas deben estar en armonía con la cosmovisión del mundo y los valores que posean los individuos, por ello es prioritario ajustar ambos con apego a la realidad, dando preferencia al aspecto subjetivo, a ello responde la importancia asignada a la educación.

La educación es entendida desde una concepción sociológica del estructural funcionalismo, para ello es común que se introduzca el análisis de sistemas para explicar los cambios sociales y en particular la interrelación que mantiene la educación con el resto de la sociedad. Sin duda la educación se encuentra estrechamente relacionada con los demás subsistemas sociales y su contribución al cambio es importante por su relación con la movilidad social y la distribución del ingreso.

Una forma de llevar a cabo este proyecto de movilización nacional dirigido a disminuir la brecha entre ricos y pobres y combatir la dependencia económica, sería a través de la educación que se convertiría en el dispositivo para solucionar todos los problemas y hacia ella se dirigió la atención. Al respecto Latapí señala enfático: "La educación debe expandirse, incorporar a los grupos actualmente marginados, modernizarse y distribuirse con mayor

³⁹. El Reformismo Social es un modelo que pone especial énfasis en una mística del desarrollo que favorezca la integración y movilización social, basado en el apoyo de las clases medias, los obreros y campesinos y ubica a la educación en sus relaciones con los diversos procesos sociales... LATAPI, Pablo. Ob. Cit. p. 23.

⁴⁰. Idem.

igualdad."⁴¹

1.1.3 "La diversificación".

La segunda característica importante del bachillerato en los últimos veinticinco años ha sido la diversificación, consecuencia del incremento en la matrícula, lo cual es comprensible debido al incremento en la demanda.

Con la finalidad de dar cabida a un creciente número de estudiantes y de vincularlos con los sectores productivos, el Estado ha creado una gran variedad en sus modalidades curriculares, al respecto Gilberto Guevara Niebla expresa que en esta diversidad:

"...existen escuelas de bachillerato sustentadas por la Federación y los Estados... y las que sostienen los particulares. Esta situación ha favorecido la dispersión académica. Por ejemplo, aunque la mayoría de las escuelas de bachillerato son de tres años, continúan existiendo escuelas con plan de estudios de dos años. Hay bachillerato bivalente y desde hace cuatro años hay bachillerato pedagógico. En el año académico 1976-1977 la situación se acentúa considerablemente. Puede notarse que la preparatoria continúa creciendo, el bachillerato técnico mantiene su oferta y la normal tiende a disminuir aún más. De acuerdo con Castrejón: "En números relativos, la preparatoria llega al 61.44%, el bachillerato técnico al 21.48% y la normal cae al 16.70%"⁴²

De acuerdo con las cifras anteriores, podemos inferir que existe una tendencia a concentrar la matrícula, entre 1980-1981, en la preparatoria; pero el bachillerato técnico sigue tomando un auge considerable, en tanto que la escuela normal absorbe tan sólo el 14.05% de la demanda.

Como se puede apreciar estos cambios en la matrícula muestran las prioridades establecidas por el Estado a través de las preferencias.

⁴¹. Idem. p. 24.

⁴². GUEVARA, Gilberto. La catástrofe silenciosa. FCE. México, 1995.

Es posible ubicar en 1960 la prioridad del Estado para fortalecer la educación normal, ello se debía a la urgencia para formar profesores debido al crecimiento en la matrícula en la educación primaria. En cambio para los ochenta es notoria la preocupación para formar cuadros técnicos y ello implica la posibilidad de disminuir la matrícula del bachillerato propedéutico cuya demanda se acentuaba desde principios de los setenta.

1.1.4 Un estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución.

En enero de 1973, la ANUIES elaboró un documento en donde explicaba la importancia del factor demográfico y su impacto en el crecimiento de la población estudiantil del nivel pos-secundaria en el país. El documento señala lo siguiente:

"La demanda real de educación a nivel medio superior, para el mes de septiembre de 1973, en todo el país, es de 270 mil alumnos, egresados del ciclo básico de la enseñanza media... En los próximos tres años, en 1976, estas cifras se habrán incrementado notoriamente, pero en 1980 se habrán duplicado en México, Monterrey y Guadalajara, y en el resto del país el incremento será mayor del 100%"⁴³

Desde 1972 la demanda estudiantil fue un punto que se había tratado en la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES celebrada en la ciudad de Tepic, Nayarit y se estimaba que existía un crecimiento anual del 10%, ya que solamente en las escuelas preparatorias dependientes o incorporadas a las universidades de los estados, se tenía para 1972, una inscripción de primer ingreso de 110 mil

⁴³. ANUIES. "Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución" p. 66. En Revista de la Educación Superior. Vol 2, No 2 (abril-junio de 1973).

alumnos.

Con base en lo anterior se hace notar la capacidad de admisión de estudiantes para el primer ingreso al ciclo de bachillerato, hasta septiembre de 1973 era de 214 mil alumnos, en todo el país. A este respecto el estudio señala:

"Si confrontamos esta cifra con la demanda real señalada anteriormente (270 mil), veremos que hay una falta de 56 mil plazas para primer ingreso en el nivel medio superior, en el país. Distribuida esta capacidad adicional necesaria, en cuatro grupos (por principales ciudades, México, Monterrey, Guadalajara y resto del país) (se observa)... que hay un faltante de capacidad de admisión adicional muy elevado, en comparación con otras ciudades, en el área metropolitana de la ciudad de México de 17 mil plazas."⁴⁴

Con base en el estudio efectuado por la ANUIES, puede inferirse que la tendencia de la demanda se inclinaba hacia el bachillerato propedéutico, es decir, las preferencias de los jóvenes para estudiar una licenciatura era clara y la capacidad del bachillerato para atender a dicha demanda, era insuficiente, así lo indican las cifras oficiales, en la capacidad de admisión de primer ingreso al bachillerato en el área metropolitana de la Ciudad de México, cuya capacidad era de 83 000 alumnos en septiembre de 1973.⁴⁵

1.1.5 La creación del Colegio de Bachilleres.

Una forma de atender a la demanda de educación en el nivel medio superior y de contribuir al fortalecimiento de las instituciones educativas existentes sería, según la ANUIES, a través de la creación de una nueva institución que impartiera un bachillerato propedéutico.

⁴⁴. Idem. p. 67.

⁴⁵. Idem. p. 70

"...en septiembre de 1973, se propone la creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que lo integraran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparten la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios"⁴⁶.

La recomendación fue aceptada. La nueva institución sería regida por la concepción del bachillerato plasmada en la "Declaración de Villa Hermosa"⁴⁷ y la estructura académica fue delineada en la Asamblea de Tepic⁴⁸ y constituyó la base para la elaboración (realizada por comisiones interinstitucionales coordinadas por la ANUIES) de la estructura académica y el primer plan de estudios del Colegio de Bachilleres.

Es a partir de estos elementos como la ANUIES propone que el Colegio de Bachilleres adopte los objetivos y la estructura académica que a continuación se describen:

A. Finalidades generales del Colegio de Bachilleres:

1. "Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad.
2. Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.
3. Que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva".

⁴⁶. Revista de la Educación Superior. Op. Cit. p. 73.

⁴⁷. En la XIII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES se planteó que: "el nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, más que informativo o enciclopédico se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo." Memoria ANUIES. Declaración de Villahermosa, México, abril de 1971.

⁴⁸. Olac Fuentes Molinar presentó en la XIV Asamblea General Ordinaria de Tepic, en octubre de 1972, un modelo de estructura académica para el bachillerato de cuya aceptación surgió el acuerdo que caracteriza a "las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares." Memorias ANUIES. Acuerdos de Tepic. México, octubre de 1972.

Estructura Académica, plan y programas de estudio, del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

B. Objetivos específicos:

1. "Promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico, para que el estudiante desarrolle la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas de ciencia, imaginar y proponer soluciones y aplicar procedimientos de verificación científica.
2. Desarrollar la capacidad de informar y utilizar el material en forma eficiente.
3. Desarrollar la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita con claridad y precisión.
4. ...utilizar las técnicas de estudio individual y en grupo... para un aprendizaje independiente y continuo.
5. Proporcionar un conocimiento básico del razonamiento y el lenguaje de la matemática,...
6. Proporcionar los elementos del método experimental y el contenido y el contenido esencial de las ciencias naturales, de tal manera de tal manera que el aprendizaje se realice en forma interdisciplinaria...
7. Proporcionar los elementos básicos del método y el contenido de las ciencias histórico sociales en forma interdisciplinaria...
8. Poner al estudiante en contacto con el modo de razonamiento filosófico,...
9. Promover en el estudiante el aprecio y la capacidad de análisis,...
10. Enseñar la estructura gramatical y el vocabulario básico de una lengua extranjera,...
11. ...formar ...criterios... sobre ... la situación actual de México,...
12. Proporcionar adiestramiento sobre el trabajo productivo, procurando que se vincule con las actividades ... académicas y que responda a las necesidades regionales de recursos humanos."⁴⁹

Desde su origen, el Colegio de Bachilleres fue concebido con un Plan de Estudios propedéutico, como alternativa a la educación tradicional, así se manifestó diez años después, en el Congreso de Cocoyoc, Morelos en marzo de 1982, en donde se reafirmó el carácter de su bachillerato como:

"Un ciclo educativo esencialmente formativo e integral que además de ser eslabón entre la enseñanza básica y superior, tiene objetivos propios dirigidos a un grupo de edades para lo que es necesario que los conocimientos den una visión universal. Su finalidad esencial es generar en el joven el desarrollo de una

⁴⁹. Colegio de Bachilleres. Documentos. Vol. 2. "Concepción General y Estructura Académica". México, 1973.

primera síntesis personal y social, que le permita su acceso a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo así como su posible incorporación al trabajo productivo."⁵⁰

Por lo que respecta a los objetivos generales del Colegio de Bachilleres, es preciso señalar que ellos plantean su intencionalidad educativa y derivan planteamientos cada vez más específicos que definen al modelo educativo, éstos son los siguientes:

C. Objetivos Generales.

- a). "Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- b). "Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- c). "Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- d). "Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada."⁵¹

D. Modalidades.

Además de los objetivos antes enunciados, es importante advertir, que la institución cuenta con funciones delimitadas, entre las que se cuentan:

"...impartir educación correspondiente al ciclo superior del nivel medio a través de las modalidades escolar y extraescolar."⁵²

Ambas modalidades funcionan con el mismo plan de estudios, pero atienden a características específicas.

La modalidad escolar conocida como "Sistema Escolarizado", se dirige a estudiantes cuyas edades y situación socioeconómica, les permite asistir regularmente a clases dentro de un horario fijo. Con esta modalidad el estudiante se compromete a asistir por lo

⁵⁰. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Congreso Nacional de Bachillerato. Memorias. Ed. SEP. México, 1982.

⁵¹. Idem. p. 17.

⁵². Idem.

menos al 80% de sus clases y con un límite de tiempo de hasta nueve semestres para concluir el bachillerato.

La modalidad extraescolar también denominada como "Sistema de Enseñanza Abierta" es una alternativa que presenta la Institución para aquellas personas que desean iniciar, continuar o concluir sus estudios y que, por diversas circunstancias, en el sistema escolarizado no han podido hacerlo. Esta modalidad elimina el factor tiempo y permite cursar el bachillerato sin tener que cumplir con un horario fijo y avanzar al ritmo personal del alumno.

E. Estructura Académica.

Con el propósito de alcanzar los objetivos, el Colegio de Bachilleres cuenta con una organización académica-administrativa que ordena cada uno de sus elementos en el logro de dichos objetivos y para ello cuenta con una estructura académica. Esta se encuentra integrada por tres áreas de formación: Propedéutica, Capacitación para el Trabajo y Paraescolar, cuya operación es apoyada por un conjunto de servicios académicos, como son: Orientación, Consultorías, Bibliotecas y Laboratorios.⁵³

1.1.6 Ubicación de la orientación en el modelo educativo del Colegio de Bachilleres.

Con base en lo antes expuesto es posible ubicar el papel de la Orientación Escolar en el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, el cual se entiende como:

"el conjunto de normas, valores y concepciones tanto teóricas como

⁵³. Idem p. 18

metodológicas, que le dan identidad y dirección a la práctica educativa de la Institución y determinan su interacción con la sociedad."⁵⁴

En este contexto, la orientación escolar⁵⁵ o institucional en el Colegio de Bachilleres ocupa un lugar marginal en el Plan de Estudios. Sin embargo, su práctica se encuentra implícita en el currículum. Como servicio académico opera a través de diversos programas que, en ocasiones, rebasan el ámbito de su competencia. Ante estos desafíos, la orientación ha sido constituida como una práctica que enfrenta problemas para incidir en su solución. En este sentido su finalidad es más de índole instruccional y remedial más que formativos y preventivos.

La Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres, puede ser ubicada como un servicio académico complementario a la estructura y Plan de Estudios. Sus programas se agrupan en tres áreas: Orientación Escolar, Orientación Vocacional y Psicosocial del Adolescente. Dichos programas apoyan el nivel propedéutico y el de capacitación para el trabajo.

Los programas de orientación han sido diseñados de acuerdo a una metodología tecnocrática de la educación que al instrumentarse deberán observar el logro de objetivos y metas que muestren conductas y expresasen desviaciones e indicadores.

La forma como el orientador opera sus programas en el área de Orientación Escolar es a través de talleres dirigidos a los

⁵⁴ COLEGIO DE BACHILLERES, SECRETARÍA ACADÉMICA. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. Documento preliminar, México, octubre de 1991.

⁵⁵ "La Orientación Escolar o Institucional en el Colegio de Bachilleres, se define como un servicio de apoyo al estudiante y al maestro en lo referente a la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la modalidad modernizante del Sistema Educativo Nacional." MONTERROSAS, Arturo y MUÑOZ, Bernardo. La Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres. Programas aprobados por acuerdo del Director General, Edit. Colegio de Bachilleres, México, Junio de 1983. p. 6.

alumnos, sobre el desarrollo de "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de la Lectura"; la "Solución de Problemas" y la "Composición Escrita", con la finalidad de incidir en su rendimiento académico.

Entre las diversas funciones que desempeña el orientador, están las de "apoyar" el trabajo académico en grupos, tanto a los profesores de asignatura como al interior del grupo de alumnos.

En relación a los primeros, el orientador "coordina" el trabajo metodológico, asesorándolos en cuanto al uso de los diversos tipos de estrategias instruccionales. En cuanto a los segundos, se desempeña como "facilitador" del aprendizaje partiendo del supuesto instruccional del "experto" y del "novato", que a través de la técnica éste último podrá ser tan "experto" como el orientador.

Como puede apreciarse, el orientador ocupa un papel de apoyo para el aprendizaje del alumno, opera más en el nivel de la técnica que de la teoría.⁵⁶

Una de las aportaciones del Colegio de Bachilleres México, es la de haber sistematizado las actividades de dos programas del área escolar, que adoptan la modalidad de "campañas", éstas son: "¿Qué es el Colegio de Bachilleres?" y "Pláticas con padres de familia". La primera consiste en una intervención grupal y a veces masiva en donde el orientador informa a los alumnos de nuevo ingreso acerca de el Plan de Estudios, servicios académicos, normatividad institucional y el funcionamiento del Colegio de Bachilleres. La segunda tiene por objeto informar y sensibilizar a los padres

⁵⁶ Carlos Zarzar, ha propuesto una tipología acerca del desarrollo de la orientación educativa en México. Señala que la orientación se ha desarrollado a través de cuatro niveles que son: Primer nivel: del sentido común. Segundo nivel: el de la técnica. Tercer nivel: el de la teoría. Cuarto nivel: el de la conciencia. ZARZAR, Carlos. "Concepciones teóricas de la orientación." En: MENESES, Gerardo. Materiales sobre la Orientación Educativa en México. (Memoria del 1er Foro Regional de Orientación Educativa). ENEP-ARAGON - UNAM, México, 1990. pp. 12-22.

acerca de la "misión" del Colegio de Bachilleres y de la problemática del estudiante como adolescente en proceso de formación.

Ambas campañas persiguen objetivos de tipo adaptativo, es decir, lograr la integración del alumno al ámbito académico, para ello se recurre a la alianza del poder institucional y el de la autoridad familiar con la finalidad de lograr la aceptación a través del consenso y, para lograr imponer las disposiciones institucionales, no se duda en recurrir a la coerción, a través de la normatividad educativa. De esta manera, coerción y consenso se complementan para adaptar al estudiante al ámbito escolar e integrarlo socialmente, a través de los "organismos privados" de la "sociedad civil", como una forma de dominio y de legitimación del poder estatal.

La práctica de la Orientación Vocacional en el Colegio de Bachilleres se opera a través de programas que se concretan en talleres como son: "La toma de decisiones", "Elección de carrera y proyecto de vida" con la finalidad de analizar y reflexionar acerca de los diversos factores externo e internos que influyen en la elección profesional. Estos programas poseen una tendencia de tipo social e histórica de concebir al ser humano, por lo que se puede notar un avance considerable en relación con un enfoque "actuarial,"⁵⁷ cuyo interés es sólo identificar las aptitudes, actitudes e intereses de los estudiantes como condicionantes únicos de la elección vocacional-profesional.

Los programas anteriores se complementan con otros de carácter

⁵⁷. El enfoque caracterizado por Rodolfo Bohoslavsky (1973) como "Actuarial" o "Prehistórico", alude a la concepción psicotécnica de la Orientación Vocacional, que concibe al sujeto como un ser susceptible de medición, a través de la aplicación de tests, (de inteligencia, de aptitudes, etc.). BOHOSLAVSKY, R. La Orientación Vocacional. La estrategia clínica, Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.

informativo, como son: el "Foro de Opciones Profesionales" y el "Módulo de Información Profesiográfica". Otra de las áreas de injerencia de la Orientación es la Psicosocial del Adolescente. De ella se desprenden programas dirigidos a prevenir los riesgos psicosociales como son: campañas preventivas contra las adicciones y la farmacodependencia. Asimismo, aquellos que se dirigen a apoyar el desarrollo de su personalidad a través de cursos sobre: autoestima y asertividad, sexualidad humana, la asesoría especializada, entre otros.

La Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres a pesar de ser un servicio académico de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido la depositaria de una serie de responsabilidades, que muchas veces están fuera de su alcance, para incidir de manera efectiva en la población estudiantil, debido a las limitaciones de cobertura y de impacto. Asimismo, enfrenta una serie de problemáticas que obstaculizan la práctica y su desarrollo teórico. En este sentido el problema de investigación se plantea en los términos siguientes: ¿qué es lo que persigue la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres, a través de sus programas, al priorizar aquellos que corresponden al área escolar, cuyo dominio hegemónico lo ejerce el enfoque cognitivo conductual de la Psicología?

¿Por qué abordar la práctica de la Orientación Educativa a través de programas cuya metodología es de corte funcionalista en donde el currículo ha sido diseñado a partir de objetivos y metas concretas para ser operado a través de un modelo instruccional integrado por contenidos temáticos, en donde el orientador ejerce la función de

profesor de orientación, cuya tarea es evaluada conforme a los mismos principios, destinada al logro de productos, como son: incidir en el rendimiento académico, apoyar la correcta elección profesional, con el menor riesgo posible y con el mayor grado de certidumbre?

¿Cómo abordar las diversas problemáticas de los objetos de conocimiento de la Orientación Educativa, desde una concepción crítica de la sociedad y de hombre, cuyos propósitos son: valorar la problematización, el análisis y la reflexión para un posible esclarecimiento de las diferentes problemáticas que enfrenta el estudiante ante su realidad social, dirigidas a lograr un cambio de actitud?

1.2. MARCO GENERAL EN QUE SURGE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO "PROGRAMA PUBLICO".

La práctica de la orientación educativa formal que hoy conocemos posee una larga trayectoria, a través de la cual se han construido varias aproximaciones, en donde la mayoría de ellas la conciben como una práctica especializada, cuyo sustento teórico puede encontrarse en algunas teorías psicológicas. En consecuencia, la orientación sería entendida como una rama aplicada de la Psicología, esta concepción teórica es la que ha sido mayormente aceptada.

En este apartado nos proponemos explicar el por qué la orientación educativa ha seguido el desarrollo positivista de las disciplinas afines a su quehacer y cómo ha pasado a constituirse en un "programa de interés privado".

La práctica de la orientación educativa puede ser interpretada en su dimensión histórica, entendiendo por ello que su génesis y desarrollo se ha manifestado en diferentes etapas que van desde la "incidental" hasta que adquirió su consolidación formal en la coyuntura del industrialismo.

Bajo el enfoque del tiempo histórico es posible ubicar el desarrollo de la practica de la Orientación Educativa, en su interrelación con los "acontecimientos" (corta duración), el relato histórico "recitativo" de la "coyuntura" (duración media) y la "estructura" (larga duración).⁵⁸

La reconstrucción de la práctica de la orientación educativa, permite dar cuenta de esta interrelación de acontecimientos, coyunturas y estructuras que se manifiestan en el devenir del tiempo histórico.

La práctica de la orientación educativa puede ser interpretada en una retrospectiva histórica que no es plana, sino por el contrario, atiende más a la coyuntura de períodos específicos y a la estructura de la "larga duración", que son los que, en última instancia, propician su manifestación.

A partir de este enfoque histórico de concebir la práctica de la orientación educativa, es importante ubicar una de las categorías que nos permitirá explicar su origen, el "interés público" o "bien común"; principio que representa la consolidación del Estado de Derecho que se instaura con la acción de los intereses emancipatorios de la revolución burguesa en Francia en el siglo

⁵⁸. Para una caracterización del tiempo histórico, véase BRAUDEL, Fernand. La historia y las ciencias sociales. Alianza, México, 1989. pp. 54-106

XV111.

Con base en el análisis del hecho histórico, es posible ubicar el principio del "bien común", es decir, la esfera pública, la cual plantea no sólo el derecho de todo ciudadano de la República a la libertad y a la igualdad jurídica, sino también a "ilustrarse".⁵⁹ Es evidente que a partir de este principio, el hombre se vuelve sobre sí mismo, se reconoce como elemento fundamental para el desarrollo de sus potencialidades y constructor de su propio destino.

La ilustración emprendió una defensa de los derechos del ser humano, que no son otra cosa que los ideales de la sociedad moderna que se emancipa del yugo medieval, y que se convierten en valores universales, como son: la "libertad", la "justicia", la "democracia" y el hacer "uso público" de su razón, la cual, aun cuando se encuentre siempre amenazada, "le debe estar permitido a todo el mundo y es lo único que puede traer ilustración a los hombres".⁶⁰ El "uso privado" de la razón limita ese derecho, por lo que es contrario a la ilustración. El "interés público" es entendido en sentido kantiano como aquello que "es necesario cierto automatismo de algunos miembros de la comunidad para comportarse pasivamente"⁶¹ para poder ser dirigidos por el Gobierno, en ese sentido, el razonamiento y las acciones de los hombres, quedan

⁵⁹ En cuanto a la ilustración y el ejercicio público de la razón, Kant (1784) señala que: "Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad, y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de la razón íntegramente." Ver: KANT, E. "Qué es la ilustración?" En: *Filosofía de la Historia*. Colección Popular. F.C.E, 4a. reimp. México, 1986. p 28

⁶⁰ KANT, E. Ob. Cit. pp. 28-29.

⁶¹ Ibid.

sometidos.

El gran proyecto derivado de la revolución burguesa que era de todos, el derecho a ilustrarse y a emanciparse, era concebido como "el bien común o público" y que encarnó en la educación y particularmente en la orientación, la cual sería conferida al Estado, una forma de conducir al hombre hacia su autorrealización y liberación del yugo medieval.

En el marco de la sociedad capitalista, los ideales derivados de la ilustración, se han visto enfrentados con lo "particular" que es, como lo dice Habermas:

"lo separado, en un sentido de lo privado que, con la equiparación de intereses particulares e intereses privados, aún proseguimos."⁶²

Con el paso del tiempo, los intereses privados han terminado fortaleciéndose, menoscabando el "bien común". Este hecho histórico surge históricamente de manera paralela al advenimiento de la "razón técnica" que domina no sólo la producción, sino que se hace extensiva a toda la esfera social, incluyendo al individuo y a la familia que se someterán a los designios de la racionalidad de la sociedad capitalista.

Los individuos que alguna vez fueron siervos durante el feudalismo y abrigaron esperanzas emancipatorias, en la sociedad capitalista son asalariados. Si antes seguían la predestinación del oficio era

⁶². En cuanto a lo público y lo privado, Habermas dice que: "Se trata de categorías de origen griego que nos han sido transmitidas como impronta romana. En la ciudad estado griega plenamente formada, la esfera de la polis, común al ciudadano libre (Koyne), está estrictamente separada de la esfera del oikos. (idia). La vida pública, bios politikos, se desenvuelve en el ágora, pero no está localmente delimitada: la publicidad se constituye en la conversación (lexis), que puede tomar también la forma de la deliberación y del tribunal, así como en el hacer común (praxis), sea esta la conducción de la guerra o del juego pugnaz." HABERMAS, J. Historia de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública. Gustavo Gili. 4a edición, Barcelona, 1994. pp 43-45. En relación con lo anterior Hannah Arendt señala que: "Según el pensamiento griego, la capacidad del hombre para la organización política no es sólo diferente, sino que se halla en directa oposición a la asociación natural cuyo centro es el hogar (oikia) y la familia. El nacimiento de la ciudad estado significó que el hombre recibía además de su vida privada, una especie de segunda vida, su bios politikos. Ahora todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (idion) y lo que es comunal (koinon)." ARENDT, HANNAH. La condición humana. Paidós, Barcelona, 1993. p 39

dado de una vez y para siempre a la familia, ahora les es dada la "libertad" para "elegir" entre un abanico amplio de posibilidades, porque el campo de su participación en la sociedad se ha ampliado a través de la educación y la orientación aporta su contribución psicológica para que el individuo busque su "autorrealización" a través del estudio de una profesión que le ofrece el sistema educativo, como paliativo a una esperanza que ha mantenido por milenios, para alcanzar la utopía, la tan ansiada "igualdad social".

El surgimiento de las profesiones muestra el nivel de legitimación que requiere la desigualdad social que ha hecho del interés privado, una forma de vida de los individuos que los ha cargado de frustraciones y resentimientos sociales los cuales han sido objeto de manipulación por el aparato burocrático estatal para mostrar las posibilidades de desarrollo individual en una sociedad "democrática", en la que todos tienen, supuestamente, las mismas posibilidades, sólo bastaba que el individuo las desee y se afane por conseguirlas.

No cabe duda que este "interés privado" como le llama Habermas, le subyace un "oculto dominio político" que en sí mismo es ideológico, el "interés técnico".⁶³

⁶³. "El concepto de "interés" no debe sugerir una reducción naturalista de determinación lógico trascendentes a determinaciones empíricas, al contrario, se trata de prevenir una reducción semejante. Los intereses rectoros del conocimiento ejercen una mediación ()...entre la historia natural de la especie humana y la lógica de su proceso de formación, pero no se puede hacer uso de ellos para reducir la lógica a algún tipo de base natural. Llamo intereses a las orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción. Esas orientaciones básicas miran, por tanto, no a la satisfacción de necesidades inmediatamente empíricas, sino a la solución de problemas sistemáticos en general." HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Taurus. Madrid, 1986. p. 199.

Habermas desarrolla el concepto de interés en tres manifestaciones rectoras, estas son: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. El primero es el que rige la acción instrumental. En relación con el interés técnico afirma que: "Se trata ()... de la producción de un saber técnicamente utilizable, el segundo, ()...explora la realidad desde el punto de vista de la manipulación técnica posible de procesos naturales objetivados,... En la esfera funcional de la actividad instrumental, la realidad se constituye como la suma de lo que puede ser experimentado bajo el punto de vista de la manipulación técnica posible a la realidad objetivada en condiciones trascendentes corresponde una experiencia restringida...Según su forma lógica, se trata de cálculos que podemos generar y reconstruir en todo momento manipulado con signos según ciertas reglas...igual que la actividad instrumental misma, también el uso lingüístico integrado en ella es monológico." Idem. pp 194-195.

Más adelante Habermas afirma que: "Mientras el interés cognoscitivo práctico y el interés cognoscitivo técnico tienen sus bases en estructuras de acción y experiencia profundas y están vinculados a elementos constitutivos de los sistemas sociales, el interés cognoscitivo emancipatorio pone en estatuto derivado

El concepto de orientación educativa que tuvo su origen en la noción de "interés público" o del "bien común" cuyo propósito era el logro de la "autorrealización" individual, se resignifica radicalmente e incorpora su contraparte, el "interés privado", que persigue adecuar las capacidades o "competencias" individuales, al trabajo socialmente productivo, lo cual implica conocimiento, control y predicción para ajustarlas racionalmente a los perfiles del puesto.

En la coyuntura del industrialismo, la orientación educativa deberá cumplir otras funciones. Se vuelve un mecanismo racional que se adecua a la "modernización"⁶⁴

de las estructuras económicas y sociales que reclama la empresa capitalista.

1.3. LA RACIONALIDAD CAPITALISTA Y SU INFLUENCIA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA ORIENTACIÓN, EN UN PROGRAMA DE "INTERÉS PRIVADO".

En este apartado nos proponemos reflexionar acerca de la influencia que ha tenido la racionalidad capitalista en la práctica de la orientación educativa, con la finalidad de analizar la coyuntura histórica que permitió su transformación de un programa de "interés público", en un "proyecto privado", en la estructura económica del dominio capitalista. Asimismo, tratar de explicar sus principales

Asegura la conexión del saber teórico con una práctica vivida, es decir, con un "dominio objetual" que no aparece sino bajo las condiciones de una comunicación sistemáticamente deformada y de una represión sólo legitimada en apariencia." Idem. pp. 324-325.

⁶⁴. En referencia a la racionalización y las múltiples formas que adopta, Habermas señala: "Max Weber puede describir esta modernización como racionalización social, porque la empresa capitalista está cortada a la medida de la acción económica racional, y el instituto estatal moderno a la medida de la acción administrativa racional, es decir, ambos están cortados a la medida del tipo de acción racional con arreglo a fines." HABERMAS, J. La teoría de la racionalización de Max Weber. En: Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Buenos Aires, 1989. p 226

manifestaciones dentro del ámbito de la orientación vocacional. La racionalidad es una de las características de las sociedades modernas y se ha constituido en instrumento de legitimación del dominio capitalista, desde la misma base económica, en donde se impone la nueva forma de producción a través de la empresa capitalista. Por ello, el proceso racionalizador se vuelve una necesidad en la sociedades modernas y se apodera, poco a poco, de todos los ámbitos de la vida, tanto espacios públicos como privados: el sistema escolar, la familia, el deporte, la salud, etc.

Paralelo a este proceso, surge una racionalización que sostiene las legitimaciones cosmológicas del mundo, de las sociedades modernas que sustituyen a las antiguas, a partir de la crítica de las interpretaciones tradicionales y, en función de ellas, se instauran otras, con carácter científico que tratan de justificar "racionalmente", el dominio ejercido a través de las relaciones de producción, derivando de ello, las ideologías.

La práctica de la Orientación Educativa, no permanece al margen de este proceso racionalizador, al igual que la educación, cumple funciones legitimadoras del dominio capitalista, al someter los intereses del individuo a las necesidades del proceso productivo. De esta manera, la orientación desvirtúa sus propósitos originales: conducir al hombre hacia su "autorrealización" y con ello luchar por su emancipación.

Por el contrario, con el dominio del liberalismo económico y la racionalidad, la orientación educativa adquiere un sentido y un

discurso de carácter "coercitivo, de propiedad y lenguaje privado,"⁶⁵ y paulatinamente se convierte en una práctica técnico-instrumental.

El proceso de industrialización que consolidó al capitalismo como forma de producción, terminó por imponerse en Inglaterra y Francia a mediados del siglo XX y trajo como consecuencia, la transformación de las relaciones de producción que dieron lugar a un nuevo "marco institucional" que permitió legitimar el dominio del "justo" intercambio.

El capitalismo es la única forma de producción que además de plantear el problema, trata de resolverlo al mismo tiempo. Con la libre concurrencia al mercado, los propietarios de los medios de producción, no sólo intercambian mercancías de las que obtienen ganancias, sino que este intercambio involucra a las personas que carecen de propiedad y participan en el proceso de manera fundamental, a través de su fuerza de trabajo.

Sin embargo, el capitalismo no resuelve el problema de fondo, tan sólo "promete la justicia de la equivalencia en las relaciones de intercambio."⁶⁶ Mas esta equivalencia no puede surgir entre poseedores y desposeídos de los medios de producción, por lo que el libre intercambio en el mercado, a través de las leyes de la oferta y la demanda, mantienen intacta la estructura social.

Es a través de la categoría de "reciprocidad" en las relaciones de intercambio, como se trata de legitimar el dominio a través del sistema de trabajo social. Sólo a través de la separación forzosa

⁶⁵. HOYOS, Carlos Angel. "LA ORIENTACIÓN: un programa público de interés privado". En: MENESES, G. Materiales... Ob. Cit. pp. 44-45.

⁶⁶. HABERMAS, J. Ciencia y técnica como ideología. Ob. Cit. p. 196.

de sus medios de producción, fue como los pequeños maestros artesanos, descendieron de su posición para trabajar para otros por un jornal. Es entonces cuando la fuerza de trabajo se convierte en una mercancía, susceptible de ser vendida al mejor postor.

En este orden de ideas puede entenderse que la forma de producción capitalista encarna un proceso de legitimación al quedar ligada estrechamente con el sistema de trabajo social, de tal manera que el dominio podía legitimarse desde la misma base económica, apelando a la ideología del "justo" intercambio y de la libre concurrencia al mercado, que caracterizaban al capitalismo liberal, al respecto Habermas sostiene que en ese marco institucional, el dominio recurría para legitimarse solamente:

"apelando a la racionalidad del mercado, a la ideología del justo intercambio , y no ya a un orden de dominación legítimo. El sistema de dominio puede ahora a su vez quedar justificado apelando a las relaciones legítimas de producción."⁶⁷

En consecuencia, el principio de "reciprocidad" que legitimaba las relaciones de intercambio, se transformaba en principio de organización del proceso de producción, debido a que se pensaba más en incrementar el proceso de producción a través de la racionalización social que se implantaba, en el desarrollo de las capacidades del trabajador, a ello se refiere Habermas cuando expresa:

"con el despliegue de las fuerzas productivas, es decir, con la ampliación del saber empírico, con las mejoras de las técnicas de producción y con la movilización, cualificación y organización cada vez más eficaces de la fuerza de trabajo socialmente disponible."⁶⁸

⁶⁷ Idem. p. 77.

⁶⁸ HABERMAS.J. Teoría de la acción comunicativa 1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Argentina, 1989 p 198

La peculiaridad del capitalismo es la capacidad de evolución de sus estructuras productivas y del avance incontenible de la ciencia y la tecnología. Por ello, el capitalismo que se había consolidado desde el último cuarto del siglo XIX en los países avanzados, prevalecían dos "tendencias evolutivas" que son, según lo expresa Habermas:

"1) un incremento de la actividad intervencionista del Estado, tendente a asegurar la estabilidad del sistema, y 2) una creciente interdependencia de investigación y técnica, que convierte a las ciencias en la primera fuerza productiva."⁶⁹

A juicio de Habermas, estas dos tendencias rompen con el marco institucional que Marx había reconocido en el capitalismo de tipo liberal. La creciente intervención del Estado en la economía y el papel de los monopolios, transformaron las relaciones de producción, de tal manera que ya no es posible hablar de un "justo intercambio".

"La ideología básica del intercambio justo que Marx había desenmascarado teóricamente, se hundió también en la práctica."⁷⁰

El nuevo marco institucional cobra nuevas dimensiones, de tal manera que ahora la sociedad ya no puede mantener el equilibrio entre estructura y superestructura, debido a que el Estado ya no ejerce la función de árbitro, sino que interviene para bien o para mal, en todas actividades económicas, reguladas por un nuevo "orden de derecho privado que asegura el tráfico económico capitalista y con las correspondientes garantías generales de orden del Estado

⁶⁹. HABERMAS. J. Ciencia y técnica como "ideología". Tecnos, Madrid, 1986, p. 81.

⁷⁰. Idem.

burgués,"⁷¹ que no es otra cosa que el "Estado de Derecho" que enmarca la política económica estatal.

Es evidente que este marco institucional se rige a través del "Estado de Derecho", cobra dimensiones políticas y requiere a su vez de una nueva legitimación, debido a que resulta insuficiente aquella que predominó a partir de las relaciones de producción.

La dimensión que adquiere la actividad estatal se centra en lograr la estabilidad y el crecimiento del sistema económico, en tanto que la política adopta la función de legitimación del dominio, cuyo objetivo es la prevención de las disfuncionalidades y la evitación de riesgos que pudieran amenazar al sistema y que se hace presente a través de las lloas al rendimiento individual, mediante la injerencia del sistema educativo como medio para desarrollar las competencias que requiere la sociedad moderna.

El papel de la política se ve reforzada por las instancias que moldean y conforman una mentalidad individualista y competitiva, que seducida por la promesa de un mínimo de bienestar, la estabilidad en el puesto y de los ingresos para mantener un status social, controlan, norman y sancionan el comportamiento humano a través de los denominados "micropoderes"⁷² que integran una

⁷¹ Idem p 82.

⁷² En relación al poder Michel Foucault escribió profusamente en relación con la ciencia médica, con el sistema penitenciario moderno y el control que se ejerce en el aula de clases, estos minuciosos análisis muestran la efectividad de la multiplicidad de usos que adquieren los "micropoderes". "Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y, sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quien lo tiene exactamente; pero se sabe quien no lo tiene." FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. La Piqueta. 2a. edición, Madrid, 1980. pp. 83-84.

En relación con el poder que se ejerce en el sistema penitenciario, afirma: "El poder disciplinado, se convierte en un sistema "integrado" vinculado del interior y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria." Más adelante expresa: "En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (falta de recato, indecencia). Foucault, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. S. XXI. 18a edición, México, 1990. pp.181-183.

sociedad racional, para adaptarlos a las exigencias de racionalidad que imperan en la sociedad contemporánea. Por ello, Habermas, al igual que Marcuse, están convencidos, que la legitimación del orden social contemporáneo está mediada por la ciencia y la técnica,⁷³ y a ello se debe que la política no se oriente a la realización de fines prácticos, sino que se destina a la resolución de cuestiones eminentemente técnicas.

Ahora bien, lo que nos interesa no es tanto la idea de razón, sino las diversas formas de racionalidad, esa gran variedad de dispositivos racionales que se extienden a toda la sociedad como un vértigo lógico de racionalizaciones y sus diferentes manifestaciones, así como la influencia que puedan tener en el campo educativo y, particularmente, en la práctica de la orientación, para reducirla en un programa de "interés privado".

1.3.1. La racionalidad en la obra de Max Weber y sus principales manifestaciones.

El concepto de racionalidad es uno de los términos que, por su significado, ha desatado gran polémica en la sociedad contemporánea. Max Weber fue el primero en utilizarlo para tratar de captar todo un complejo proceso de la actividad económica capitalista y la creciente presencia de la ciencia y la tecnología en la producción y su extensión a las áreas de la sociedad en donde se requiere de mayor control, como son: el derecho civil, la administración pública, la urbanización de las formas de

⁷³. HABERMAS, J. Ciencia y técnica... Ob. Cit. p. 81.

existencia, entre otras.⁷⁴

La "racionalidad formal" a la que se refiere Weber, es la gestión económica y se expresa a través del número y del cálculo, al respecto expresa:

"Debe llamarse "racionalidad en su forma" a una gestión económica en la medida en que la procuración esencial en toda economía racional pueda expresarse y se exprese en reflexiones sujetas a número y cálculo (por lo pronto con completa independencia de cuál sea la forma técnica de este cálculo, es decir, lo mismo si se realiza con estimaciones en dinero o en especie). Este concepto es, pues (si bien como se mostrará luego, sólo de modo relativo), inequívoco en el sentido de que la forma en dinero representa el máximo de esta calculabilidad formal."⁷⁵

En las "categorías sociológicas fundamentales de la vida económica" Weber define exhaustivamente cada una de dichas categorías económicas y sociales que permiten darle dirección a la gestión económica y el medio más eficaz es, el dinero.

"Considerado desde un punto de vista puramente técnico, el dinero es el medio de cálculo económico "más perfecto", es decir, el medio formal más racional de orientación de la acción económica. El cálculo en dinero- no el uso efectivo del mismo- es por eso el medio específico de la economía de producción racional con arreglo a fines."⁷⁶

A juicio de Weber la modernización de la sociedad surge como un proceso racionalizador a través del cual emerge la "empresa capitalista y el Estado Moderno", el "aparato racional del Estado y el derecho formal", estos tres elementos son considerados por

⁷⁴. A juicio de Habermas, "Max Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués, y de la dominación burocrática. "Racionalización" significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Paralelamente a esto corre, en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetren también en otros ámbitos de la vida (urbanización de las formas de existencia, tecnificación del tráfico social y de la comunicación). En los dos casos se trata de la implantación del tipo de acción que es la racional con respecto a fines: en el segundo caso esa implantación afecta a la organización de los medios, y en el primero a la elección entre posibles alternativas. Finalmente, la planificación puede ser concebida como una modalidad de orden superior de la acción racional con respecto a fines: tiende a la instauración, mejora o ampliación de los sistemas de acción racional mismos." HABERMAS, J. Ciencia y técnica como "ideología". Ob Cit. p. 53.

⁷⁵. WEBER, Max. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. F.C.E. 7a edición, México, 1984. p. 54.

⁷⁶. Idem. p. 65.

Weber como la expresión del racionalismo occidental que permiten la organización de la economía capitalista.

Uno de los representantes del marxismo contemporáneo es Georg Lukács quien respondía a Max Weber a principios de los años 20, tratando de integrar el análisis del proceso de racionalización y de burocratización en la crítica de la economía política.

La peculiaridad que tiene el planteamiento de racionalidad de Lukács respecto del de Weber es que, mientras para éste último, la racionalidad constituye un elemento intrínseco y funcionalmente mediado por intereses técnicos que buscan obtener la máxima ganancia, para el primero la racionalidad es un proceso que se manifiesta con el despliegue de las fuerzas productivas, es decir, en el proceso de producción capitalista, en cuyo seno tiene lugar la fragmentación racional de la fuerza de trabajo, misma que pasa a convertirse en mercancía y, con ello, la separación del productor de los medios de producción, de lo cual deriva el "fetichismo de la mercancía", es decir, la "cosificación" racional de las relaciones.⁷⁷

En cambio para Weber, el racionalismo occidental surge como resultado de un conjunto de fenómenos que indican una forma de vida diferente. Enumera y explica una serie de aportaciones que contribuyeron a la consolidación del racionalismo occidental.

"En primer lugar, hace su aparición la ciencia moderna, es decir, experimental, con base matemática que da forma metodológica al saber teórico y que comprueba hipótesis a través de experimentos controlados, cuyo fundamento teórico es de base positivista. En segundo lugar es importante enlistar el cultivo sistemático de

⁷⁷ LUKACS, Georg. Historia y conciencia de clase. Grijalbo, México, 1959. pp. 129-133.

algunas especialidades científicas, como la literatura impresa destinada al mercado, así como el cultivo del arte que se practica en el teatro, los museos, las revistas, todo ello regulado por el Estado. En tercer lugar hace su aparición la sistematización científica de la teoría del Derecho y las Instituciones de Derecho formal, como los tribunales. En cuarto lugar es importante mencionar la moderna administración estatal que cuenta con su legión organizativa y racional de funcionarios y burócratas que se encargan de administrar los bienes del Estado, cuyo valor fundamental es el principio ético de obrar eficazmente. Por último, la importancia de la calculabilidad que se ejerce a través del comercio, regulado por las leyes del mercado, así como de la empresa capitalista que funciona con base al lucro, la cual establece la diferencia entre el patrimonio familiar y la empresa, éstas últimas dispone de una contabilidad racional que organiza el trabajo libre, considerando su eficacia y utilizando los conocimientos científicos para mejorar los mecanismos de la producción, aplicados a su propia organización interna."⁷⁸

El concepto de burocracia fue acuñado por Max Weber para significar la forma de organización racional de la sociedad moderna, sin la cual no sería posible la adaptación a las nuevas condiciones, debido a que es "un tipo de administración legal y racional susceptible de aplicarse universalmente en la vida cotidiana. Pues para la vida cotidiana dominación es primariamente "administración".⁷⁹

El concepto de burocracia significó para Weber la forma más eficiente y racional de trabajo de la sociedad moderna y no lo utiliza en forma peyorativa. Sin embargo, con el paso del tiempo su significado ha tenido algunas variaciones. Una de las interpretaciones que vale la pena considerar es la de Alvin Gouldner, quien considera que el concepto clásico de burocracia consiste en una forma anacrónica, ajena a la calidad o cantidad de los servicios; producto del conformismo, sus aspiraciones no

⁷⁸. HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Buenos Aires, 1989. pp. 213-214

⁷⁹. WEBER, Max. Ob. Cit. p. 176.

respondían a las nuevas exigencias del proceso racionalizador que demandaba "eficiencia instrumental" y eficacia en las acciones de manera que los intereses del burócrata quedaron aún más socavados cuando se relacionó la carrera y los ingresos del funcionario con su antigüedad.

"En la burocracia clásica, pues, no era la eficiencia lo que contaba, sino la uniformidad, la impersonalidad y la responsabilidad, la ausencia de parcialidad."⁸⁰

De acuerdo con Alvin Gouldner la esencia del concepto weberiano de burocracia consiste en la forma organizativa que vincula la estructura productiva con el sistema educativo que permite validar los certificados y credenciales que respaldan las competencias, a fin de garantizar la administración racional en las diferentes áreas de la vida social moderna.

En este concepto quedan incluidas las escuelas y universidades quienes se encargaban de la "formación" de los individuos y en ellas mismas se expresaba la forma de organización burocrática-racional de las instituciones.

El concepto de burocracia también fue estudiado por Georg Lukacs quien señala que del mismo modo en que el obrero queda sometido a la división social del trabajo, fragmentando su personalidad respecto a su fuerza de trabajo, que se cosifica al venderla él mismo en calidad de mercancía, en el burócrata moderno, esta subordinación se produce a través de el "honor" y de su "sentimiento de responsabilidad" y todo indica que dicho sometimiento queda anclado a la división social del trabajo, a través de lo "ético", del mismo modo en que el taylorismo lo hace

⁸⁰ GOULDNER, Alvin. La dialéctica de la Ideología y la Tecnología. Alianza Universidad. Madrid, 1978.

a través de lo "psíquico".⁸¹

En tanto que para el burócrata tradicional su vocación está orientada por el espíritu de servicio, que a su vez se rige por el respeto, el reconocimiento y la aplicación del reglamento, lo cual lo vuelve temido por su "imagen de castigo"; en cambio el tecnócrata moderno no muestra tanto apego por hacer valer la norma y se encuentra menos vinculado al sistema escalafonario, pero se muestra más preocupado por lograr la eficiencia.

Los valores de la burocracia tradicional han cambiado, ahora lo que cuenta para la tecnocracia moderna es el espíritu de eficiencia, de competitividad, la buena vida.

En plena modernidad, el tecnócrata habla del "fin de las ideologías", para ellos no existe "utopía" por alcanzar, con el uso de la ciencia y la tecnología, la sociedad actual habrá de alcanzar sus metas, por lo que no hay por que luchar, es preciso adaptarse a las nuevas condiciones, al respecto Alvin Gouldner expresa que:

"la conciencia tecnocrática, no se orienta hacia el futuro, sino hacia lo que ya existe; por ende tiene un carácter clásicamente "positivo" porque supone que su proyecto ya está alcanzado."⁸²

Para ellos la esperanza no existe, por lo que no es necesario buscarla, ésta se encuentra presente a través de la ciencia y la tecnología quienes hicieron su aparición en el escenario terrenal para salvar a la humanidad de la ignorancia, la superstición, el dogma, el fanatismo y de todas esas ataduras que se posesionaron del hombre. Este hombre prometeico que domina la ciencia y la

⁸¹. LUKACS, Georg. Ob. Cit. p. 141-142.

⁸². GOULDNER, Alvin. Ob. Cit. p.

técnica, ha quedado liberado de esas ataduras, y el tecnócrata es el portador de ese poder y se propone salvar a la humanidad.

1.3.2. La influencia de la racionalidad en la transformación de la Orientación en programa de "interés privado".

El concepto de orientación se resignifica a partir de el triunfo de la Revolución Francesa de 1789 para coadyuvar a la "autorrealización" de los individuos pero, para ello requieren "ilustrarse" porque sólo se requiere contar con su libertad para hacer "uso público de su razón", misma que "le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que le puede traer ilustración a los hombres."⁸³

Los filósofos de la ilustración conciben la vida y el mundo desde una visión diferente a la tradición cultural y para ello se valen de la razón para contravenir los designios de un mundo fáctico, en donde no bastan ni los datos aislados reportados por la experiencia, ni las evidencias de la tradición cultural o la autoridad. Lo que cuenta para ellos es el uso de "la razón, junto con la observación, es un medio para el logro de la verdad."⁸⁴

Al ideal filosófico de la Ilustración le precedió el avance de las Ciencias Físicas y el uso del método científico que Newton aplicó para el estudio de todos los fenómenos.

Es evidente la influencia reflejada en los pensadores del siglo XVIII de dos tendencias filosóficas, por una parte la filosofía racionalista y por la otra, la filosofía empirista. El gran aporte

⁸³. De acuerdo con Kant, por uso público se entiende: "aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores." KANT, Emmanuel. Ob. Cit. p. 28.

⁸⁴. ZEITLIN, Irving. Ideología y teoría sociológica. Amorrortu, 6a reimp. Buenos Aires, 1986. p. 17.

de los filósofos de la Ilustración, nos dice Zeitlin, es el tratar de unificar estas dos tendencias, bajo una metodología unificada para el conocimiento de la verdad, se trata del uso del "método científico",⁸⁵ el cual regirá no sólo las ciencias naturales, sino también las ciencias sociales y las del comportamiento humano.

Uno de los ideales de los filósofos de la Ilustración era poner a disposición del hombre el conocimiento científico como un "bien común" para superar su ancestral estado de atraso y lograr su emancipación.

La idea del "bien común" se encuentra asociada con el uso de la "esfera pública," cuyo significado de origen griego, connota con lo que es común para todos y contrasta con la "esfera privada",⁸⁶ que implica el uso particular de la propiedad y el fomento de una ideología individualista.

La distinción entre ambos términos puede advertirse a través del concepto medieval del "bien común", es decir, lo que es de todos y, además se reconoce que los individuos poseen intereses en común que pueden ser materiales o espirituales, los cuales:

"sólo pueden conservar su intimidad y atender a su propio negocio si uno de ellos toma sobre sí la tarea de cuidar este interés común".⁸⁷

Existe una transformación del significado del término de "esfera

⁸⁵. Para los filósofos de la Ilustración, lo que guía su convicción para superar el viejo esquema en la búsqueda del conocimiento de la realidad, "no basta el uso de la razón, tampoco puede lograrse a través del uso exclusivo de la observación y la experimentación. El conocimiento de la realidad natural o social depende de la unidad de la razón y la observación en el método científico." *Idem*. p. 20.

⁸⁶. La esfera pública significa "todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible " pero también significa, "...el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él." En cambio la esfera privada denota lo contrario, aquello que se mantiene oculto, que no puede ser conocido por todos, es el "estar privado de cosas esenciales de una verdadera vida humana estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de un "objetivo" relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario en un mundo común de cosas.." ARENDT, Hannah. *Ob. Cit.* pp. 37-83.

⁸⁷. *Ibid.* p. 46.

pública" o "bien común", en un primer momento pasó de ser la heredera natural de una "segunda vida" (bios politikos) a significar una actitud cristiana para elevarse y alcanzar aquello que es común a todos, la "salvación"; pero en una progresión posterior se transformó en decadencia del "bien común", con el surgimiento de la racionalidad capitalista, a partir de sociedad moderna que promueve los valores individuales.

Es así como se produce una progresiva pérdida de los valores espirituales en la sociedad moderna, en donde se favorecen los intereses individuales y no cuenta tanto el reconocimiento de ese "bien común" que tiende a desaparecer, en su lugar se habla de intereses sociales y los intereses privados adquieren significado público.

Finalmente, ambas esferas son absorbidas por la esfera social y las consecuencias que de ello derivan adquieren un significado convencional, al respecto Hanna Arendt, afirma:

"...cuando desaparecen las esferas pública y privada, la primera porque se ha convertido en una función de la privada y la segunda porque ha pasado a ser el único interés común que queda."⁸⁸

La decadencia de la esfera pública aparece con la coyuntura del industrialismo y la racionalidad dominante y con ello evidencia la urgencia del mercado, por privilegiar los intereses privados que los transforma en el interés común de la sociedad capitalista.

El surgimiento del interés social hace su aparición histórica con el advenimiento de la razón instrumental, que se traduce en el

⁸⁸. Ibid. pp. 74-75.

sometimiento del discurso y la práctica de toda acción social, a un reduccionismo de sentido utilitario, cuya validación es dada por las pautas de acción técnico-instrumental.

La influencia que tiene en la orientación esta visión racionalizadora, se puede apreciar en las sociedades modernas en donde la autodeterminación del destino del individuo ha sido facilitada por la evolución social.

Fue necesario romper los viejos esquemas sociales para que a los seres humanos les fuera dado el derecho a "elegir" entre un abanico amplio de posibilidades, aquellas que, más respondieran a sus necesidades. Sin embargo, la realidad ha demostrado que no son ellas las que determinan las preferencias individuales, sino las del mercado que terminan por imponerse finalmente.

1.4. EL PAPEL DEL PURITANISMO EN LA PRACTICA DEL CONSEJERO NORTEAMERICANO.

1.4.1 El capitalismo y el puritanismo.

La praxis de la orientación educativa formal desde su aparición ha sido objeto de diversas interpretaciones teóricas que han derivado en prácticas específicas, cuya peculiaridad ha sido su evolución histórica.

Debido a la emergencia del industrialismo y la racionalidad del mercado que demandaban la mejor aplicación de las aptitudes de los trabajadores, la Psicología se apoderó de dichas prácticas y propició el desarrollo y aplicación de teorías como la de Rasgos y Factores, de la Personalidad, del Yo, etc.

Una de las primeras prácticas fue la que desarrolló el consejero

norteamericano o "counselor" quien se dedicó a atender problemas específicos, en el proceso de elección vocacional-profesional y para ello, utilizó a la psicometría para legitimar el uso de supuestos "materiales científicos", con el propósito de predecir la vocación de los estudiantes.

Esta tendencia de la práctica orientadora ha perdurado durante mucho tiempo y en México, aunque no ha sido muy exitosa, debido al incremento de la matrícula, lo que propició su debilitamiento,⁸⁹ ello no significa que esta práctica haya desaparecido, por el contrario, se sigue utilizando a los tests como instrumentos psicológicos que permiten ubicar a los estudiantes en la carrera que responde más a su vocación.

En México es evidente que el papel del "counselor" ha disminuido, pero aún se mantiene su vigencia como práctica, en donde el racionalismo y el pragmatismo tuvieron su máxima expresión, a través de una visión psicologista del uso de los tests psicológicos, como instrumentos de medición de las aptitudes, la inteligencia, la personalidad, etc.

Lo que vale la pena analizar son las causas que dieron origen a esta forma de pensamiento que, como lo señala Bernardo Muñoz Riverhol, muestran:

"un acendrado moralismo protestante cuya filosofía exacerba la voluntad y el individualismo del sujeto en detrimento de los valores solidarios."⁹⁰

⁸⁹. Existe en la actualidad una tendencia por rescatar el uso de tests psicológicos y generalizar su uso en el área escolar, a través de una versión actualizada y estandarizada del DAT, con el nombre de PROUNAM, cuyo propósito es evaluar y desarrollar las competencias de los estudiantes de bachillerato. En esta revaloración se cuenta con el uso de un sofisticado equipo de cómputo que permite procesar la información de manera rápida y expedita.

⁹⁰. A este respecto se puede consultar la conferencia magistral de Bernardo Muñoz Riverhol. "La Orientación Educativa como praxis de la resistencia". En Memoria de la Reunión Regional de Orientación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Noviembre de 1989.

De ahí que el papel del "counselor" sea el de atender de manera personal, las dificultades en la vida que enfrenta el individuo, entre ellas, su elección vocacional.

Las causas que propiciaron el surgimiento del ascetismo laico o puritanismo, pueden encontrarse, en parte, en las nuevas relaciones de producción que surgieron en la actividad económica de la sociedad del siglo XVI. Dicha actividad se encontraba dominada por los comerciantes, manufactureros y banqueros que requerían de un marco ético y moral distinto al que había predominado durante la Edad Media, en que los clérigos y los guerreros habían mantenido la hegemonía.

Sin embargo, la Iglesia Católica no podía ajustar sus normas a una sociedad diferente con tanta rapidez de acuerdo a los intereses de la nueva clase dominante, era preciso un "marco institucional"⁹¹ diferente que legitimara las nuevas relaciones de producción. La Iglesia Protestante lo hizo y pudo capitalizar las exigencias del nuevo orden social que propugnaba por una mayor holgura para adquirir, acumular y medrar sin romper con los preceptos morales.

La Iglesia Protestante se dividió en varias sectas y en todas ellas procuró interpretar la vida y el mundo de manera diferente a la Iglesia Católica, a través de una cosmovisión burguesa que alentó y fomentó la ciencia para legitimar la acumulación capitalista.

Mientras que los creyentes católicos advertían que el camino a la riqueza podía ser el camino más corto hacia el infierno, el

⁹¹. De acuerdo con Habermas, "el marco institucional" de una sociedad se compone de normas que dirigen las interacciones lingüísticamente mediadas. Pero además existen subsistemas como son el sistema económico o el aparato estatal... en lo que fundamentalmente queda institucionalizado son acciones racionales con respecto a fines." Estas acciones racionales como el comercio, el trabajo asalariado están vinculadas por fines concretos, la ganancia o utilidad para la acumulación capitalista son restricciones." HABERMAS, J. Ciencia y técnica...Ob. Cit.p. 71.

puritano Baxter atajaba diciendo a sus seguidores que si no aprovechaban sus oportunidades para hacerse ricos, no estarían sirviendo a Dios, decía al respecto:

"Si Dios os muestra una manera por la cual podéis legalmente ganar más que de otra (sin daño para vuestra alma ni para la de otros) y rehusáis esto y preferís la vía menos lucrativa, rehusáis uno de los fines de vuestro deber y el ser el servidor de Dios y rehusáis aceptar sus Dones y usarlos en su Nombre cuando así El lo desee; podéis trabajar para ser ricos, para Dios, aunque no para la carne y el pecado".⁹²

Uno de los metodistas más sobresalientes, Wesley, escribió alguna vez:

"No debemos impedir al pueblo ser diligente y frugal; debemos exhortar a todos los Cristianos para ganar todo lo que puedan y ahorrar todo lo que puedan, lo que, en efecto es ser ricos."⁹³

Los calvinistas por su parte, jubilosos le dieron la bienvenida al capitalismo, poco después de la Reforma Protestante, en el siglo XVI, época en que se producen las grandes oportunidades para la acumulación de capital. Así, las enseñanzas de Calvino justificaron el advenimiento del espíritu capitalista el cual se encontraba en auge. Ante la insistencia de la Iglesia Católica que sospechaba de la actividad del comerciante, cuyo interés era el lucro, Calvino previno diciendo:

"¿Qué razón hay para que el ingreso a los negocios no sea mayor que el del cultivo de la tierra? ¿De dónde viene la ganancia del comerciante si no es de su diligencia y de su industria?"⁹⁴

Es evidente que con la legitimación del nuevo marco institucional a través de los preceptos ético-morales del calvinismo y puritanismo, queda instaurado el sistema de producción capitalista,

⁹². HUBERMAN, Leo. Los bienes terrenales del hombre. Historia de la Riqueza de las Naciones. Cap. XIV. ¿De dónde vino el dinero? Nuestro Tiempo 32a edición, México, 1992. p. 210.

⁹³. Idem.

⁹⁴. Idem. pp. 210-211.

cuyos intereses ya no basta la acumulación de capital, era preciso contar con la fuerza de trabajo para obtener utilidad.⁹⁵

Fue en la sociedad norteamericana en donde permeó esta mentalidad, aún cuando su población estaba integrada por inmigrantes europeos, ello no fue obstáculo para la formación de una nueva cultura, cuyo núcleo básico fue el protestantismo, particularmente el ascetismo laico o puritanismo, que se extendió por las diversas colonias norteamericanas.

La filosofía de los puritanos fue difundida por los libros de Historia, en ellos se incluían alabanzas y loas para glorificar a Dios, pero en el fondo, no estaban dispuestos a claudicar a sus intereses de trabajar para adquirir y acumular riquezas, que era en esencia, el propósito del espíritu capitalista materializado en la obsesión de la riqueza. Leo Huberman sintetiza esta cosmovisión en los términos siguientes:

"Sabemos cómo tendieron a ese fin llevando una vida disciplinada en la cual el trabajo esforzado y el ahorro era lo deseable y el lujo, la extravagancia y la ociosidad lo indeseable. ¿Qué cualidades pueden ser más apropiadas para un sistema económico en que la acumulación de riquezas de un lado y los hábitos constantes de trabajo, por el otro, fueron las piedras fundamentales, de esos mismos ideales religiosos convertidos en práctica diaria por los seguidores de Calvino?"⁹⁶

Sin embargo, es el interés por la obtención de la máxima ganancia sustentado en un acendrado puritanismo que se inclina más por lo racional y lo práctico, aquello que permite diferenciar al capitalismo de otras civilizaciones como lo fueron China, Babilonia y la India, pero que según Max Weber, la diferencia estriba en que

⁹⁵ A este respecto, el mismo Huberman señala enfático que: "era necesario algo más que capital acumulado para que la producción capitalista en gran escala pudiese comenzar. El capital no puede ser usado como capital, es decir, para rendir una utilidad, hasta que haya trabajo suficiente para rendir esa utilidad." HUBERMAN, Leo. Ob Cit. p. 202.

⁹⁶ Idem.

esas civilizaciones "carecían del ethos que caracteriza al moderno capitalismo",⁹⁷ y que revela un interés convencionalmente inclinado hacia el agrado de Dios y con ello legitima un código de valores, inédito en la historia de la humanidad, como son: la devoción por el trabajo y el uso racional del tiempo.

"...aquello que es válido para acrecentar su gloria no es la ociosidad ni el placer, por el contrario, son las obras; en consecuencia, el primero y más importante de todos los pecados es el derroche del tiempo. Desperdiciar el tiempo en la vida social, propalando murmuraciones en la opulencia, inclusive, entregándose al sueño por más tiempo del que requiere a la salud corporal, esto es, de seis a ocho horas, a lo sumo, es del todo reprochable en cuanto a la moral."⁹⁸

El espíritu del capitalismo permeó con más facilidad en la mentalidad puritana de los individuos que se encontraban doblemente motivados, por una parte, el trabajo constante para la acumulación de capital y, por la otra, un sentimiento de agrado a Dios, a través de las obras. Un ejemplo destacado fue sin duda Benjamín Franklin en quien ese espíritu estuvo más vivo, tal como lo dejó escrito "tiempo es dinero", sin embargo, Weber advierte que dicho principio adquiere validez desde el punto de vista espiritual:

"El valor del tiempo es ilimitado; una hora desperdiciada equivale a una hora sustraída a la labor destinada a la glorificación de Dios, razón por la cual pierde su valor y, en algunas ocasiones, hasta resulta asimismo censurable moralmente la contemplación inactiva, cuando menos si se lleva a efecto a costa del trabajo profesional ya que ella no es tan del agrado de Dios..."⁹⁹

En su "Almanaque del Pobre Ricardo", Franklin expuso con lenguaje hogareño la clave puritana del buen proceder en la vida del virtuoso:

⁹⁷. WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premia, 5a edición, México, 1984. p. 31.

⁹⁸. Idem. p. 97.

⁹⁹. Ibid. p. 97.

"Ningún hombre fue glorioso, sino fue laborioso.
 "Esperanzas de ganar, menos llorar.
 "Cuida tu tienda y tu tienda te cuidará."¹⁰⁰

Y entre sus "Consejos a los Jóvenes Comerciantes" destacaban los siguientes:

"En resumen, el camino de la riqueza si Ud. lo desea, es tan llano como el camino al mercado. Depende principalmente de dos palabras: industria y frugalidad; esto es, no desperdiciar ni tiempo ni dinero. El que gana todo lo que puede, honradamente, y ahorra todo lo que puede, ciertamente llegará a rico."¹⁰¹

El proceder de acuerdo con la ética puritana se convirtió, para los calvinistas, en un "ideal de conducta cristiana" como una forma de trabajar por la gloria de Dios, pero sobre todo, ahorrar e invertir, se convirtió más que en un deber, en una obsesión. Por ello, rara vez se retiraban los ahorros, de tal manera que acumulándose con interés compuesto, fructificaron en triunfos materiales.

A estos triunfos contribuyó decididamente la legitimación de ese "marco institucional" constituido por un elemento en común: la racionalidad capitalista, el cual integraba a la política, la moral, la literatura y la religión que, con el mismo propósito, se unieron en una gran "conspiración" para promover el ahorro.

"Después de todo, un rico puede entrar en el Reino de los Cielos, si sólo ha ahorrado."¹⁰²

1.4.2 El puritanismo y su influencia en la formación del espíritu científico.

La ética puritana o "ethos puritano" surge en Inglaterra aproximadamente hacia el siglo XVII y según lo explica Robert K

¹⁰⁰. HUBERMAN, Leo. Los bienes terrenales...Ob. Cit. p. 213.

¹⁰¹. Ibid.

¹⁰². Ibid. p. 212.

Merton en su conocido ensayo: "Puritanismo, Pietismo y Ciencia"¹⁰³ se manifiesta:

"...como expresión típica ideal de las actitudes hacia los valores fundamentales en el protestantismo ascético en general, canalizó los intereses de los ingleses del siglo XVII de suerte que constituyesen un elemento importante en el cultivo de la ciencia. Los arraigados intereses religiosos de la época exigían, en su inexcusables implicaciones, del estudio sistemático, racional y empírico de la naturaleza para glorificar a Dios en sus obras y para el control del hombre corrompido."¹⁰⁴

En los escritos de los hombres de ciencia en Inglaterra durante el siglo XVII, se puede apreciar la intención de vincular el papel de la ciencia con los valores culturales.

Existen pruebas suficientes¹⁰⁵ para explicar la relación entre aquellos elementos que conformaban la ética protestante, las cuales habían influido en el ámbito de la actitud científica de los hombres de ciencia, de tal manera que, en el discurso del por qué y para qué de la ciencia, existía una puntual correspondencia con los principios puritanos.

No es casual que la religión jugara un papel preponderante en los trabajos científicos, los cuales constituían verdaderas apologías y cuyo núcleo central era: "que el estudio de la naturaleza tiene por objeto la mayor gloria de Dios y el bien del hombre."¹⁰⁶

Los verdaderos fines de la actividad científica, eran tal como lo declaró Bacon, "la gloria del Creador y el alivio del estado del hombre."¹⁰⁷

¹⁰³. MERTON K Robert. Puritanismo, pietismo y ciencia. En: Teoría y Estructura Sociales. F.C.E la Reimp. México, 1995.

¹⁰⁴. Idem. p. 660.

¹⁰⁵. Las pruebas existentes son las obras, trabajos en Historia Natural, Botánica y Zoología. Asimismo, otra de las pruebas adicionales fue la creación de la "Real Sociedad" que estimuló el progreso científico, en cuya existencia fue escrita *History of the Royal Society of London*, por Thomas Sprat, la cual fue publicada por primera vez en 1967. MERTON, K Robert. Ob. Cit. p. 661.

¹⁰⁶. Ibid.

¹⁰⁷. Ibid.

En su última voluntad plasmada en su testamento, uno de los destacados miembros de la Royal Society of London, Roberte Boyle consignó:

"un feliz éxito en sus laudables intentos para descubrir la verdadera naturaleza de las obras de Dios; y rogando que ellos (sus colegas) y todos los demás investigadores de las verdades físicas puedan dedicar de corazón sus logros a la gloria del Gran autor de la naturaleza y al bienestar de la humanidad."¹⁰⁸

Una de las metas que el ethos puritano trató de mantener presente, fue sin duda, el bienestar de la humanidad, propósito que se sustentaba sobre preceptos religiosos. Dicho propósito sólo se podía lograr si la ciencia permitía al hombre ejercer el control sobre la naturaleza, a través de la participación de la tecnología, de tal manera que ésta pudiera mejorar las necesidades del hombre. Es evidente la relación existente entre los principios puritanos y los propósitos y metas de la ciencia, por lo que si el puritanismo requiere trabajo sistemático y metódico, así como diligencia constante, se pregunta Sprat: "¿qué más activo, industrioso y sistemático que el arte del experimento?"¹⁰⁹

Resulta claro que en la búsqueda de todo aquello que puede beneficiar a la humanidad, debe de atender a los criterios científicos, mismos que deben pasar por la visión del "racionalismo" y del "empirismo" a través de ellos se establece el vínculo más estrecho entre ética puritana y ciencia, a ello se refiere Sprat cuando expresa:

"La exaltación de la facultad de la razón en el ethos puritano-basada en parte en la concepción de la racionalidad como un dispositivo para refrenar las pasiones- conduce inevitablemente a una actitud de simpatía hacia las actividades que exigen la

¹⁰⁸ Ibid. p. 662.

¹⁰⁹ Ibid. pp. 664-665.

aplicación constante del razonamiento riguroso. Pero además, en contraste con el racionalismo medieval, se considera la razón subordinada al empirismo y auxiliar suyo... Probablemente es este el punto donde el puritanismo y la actitud científica están notoriamente de acuerdo, porque la combinación de racionalismo y empirismo, que es tan pronunciada en la ética puritana, forma la esencia del espíritu de la ciencia moderna."¹¹⁰

1.4.3 La influencia puritana en la práctica del consejero norteamericano.

Hasta el momento se ha destacado el papel del puritanismo en relación con el capitalismo y la influencia que el primero tuvo para el desarrollo de la ciencia. Sin embargo, falta por analizar la forma como el puritanismo se filtró y manifestó en la práctica del consejero norteamericano.

El pensamiento puritano se manifestó a través del principio del "libre arbitrio", el cual implica un supuesto necesario, en que se sustenta la esencia de la vida puritana, era la responsabilidad del individuo para guiar sus acciones, de acuerdo con ciertos principios y valores que enfatiza la ética puritana.

Los supuestos necesarios son inobjectables, hay ciertas verdades preconcebidas que el hombre debe aprender para guiar sus acciones. Esas verdades, a las que se refiere la ética puritana, nos dice Beck:

"...ya han sido descubiertas mediante la revelación y la razón. Los valores "eternos", puesto que eran considerados como absolutos, debían ser aprendidos y aplicados, no discutidos".¹¹¹

De acuerdo con el pensamiento puritano, el medio apropiado para lograr la transmisión de los valores sería la educación, a través de las escuelas, tendrían la función de enseñar a la juventud:

"...las doctrinas acerca del destino del hombre sustentadas por la

¹¹⁰. Ibid. pp 664-665.

¹¹¹. BECK, Carlton. Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos. "El Ateneo". Buenos Aires. México, 1973. p. 20.

Iglesia Puritana para brindar una guía en la vida de los jóvenes." Así como, "mantener y estimular, por la fuerza en caso necesario, la adhesión a las creencias puritanas."¹¹²

En el ámbito educativo, los puritanos asignaron especial importancia a un tipo de educación de corte realista, empírico y utilitario, con la finalidad de impulsar el estudio de la ciencia y de la tecnología. Uno de los educadores que más influyó en la época fue Juan Amós Comenio que, a través de su obra "Didáctica Magna", recomendaba:

"Se facilitará la tarea del alumno, si el maestro, cuando enseña algo, le muestra al mismo tiempo su aplicación práctica en la vida diaria. Esta regla debe observarse cuidadosamente al enseñar idiomas, dialéctica, aritmética, geometría, física, etcétera... la verdad y la certidumbre de la ciencia depende más del testimonio de los sentidos que de cualquier otra cosa. Porque las cosas se imprimen directamente en los sentidos, pero en el entendimiento sólo mediante y a través de los sentidos... La ciencia, pues, aumenta la certidumbre proporcionalmente a lo que depende de la percepción sensorial."¹¹³

En el ámbito de la orientación, los criterios empíricos y utilitarios se manifestaron a través de la elección de un oficio, el individuo tenía que elegirlo a través de la práctica, es decir, "probaba" diferentes ocupaciones hasta encontrar lo que le convenía, aún cuando siempre existían consejeros que se encargaban de proporcionarle ayuda. Sin embargo, no había nadie preparado para realizar esa función específica, por lo que era en la vida, en donde ensayaba su elección y comprobaba si tenía éxito o fracaso. El resultado expresa Beck:

"...eran muchas vidas fracasadas, infelices, malgastadas e improductivas, y mucha pérdida de tiempo y dinero."¹¹⁴

¹¹² Ibid.

¹¹³ COMENIO Juan Amós. Didáctica Magna. Sepancuantos. 24a edición. México, 1982. p. 56.

¹¹⁴ Ibid. p. 22

Toda esta incertidumbre en la elección de un oficio, era lo que el capitalismo no podía tolerar, la pérdida de tiempo es la pérdida de dinero y hacia allá enfocó todas sus baterías la Psicología experimental, para descubrir las herramientas que hicieran confiable y certera la elección de las profesiones.

El papel del consejero norteamericano tuvo al principio, las mismas funciones del "Counselor" inglés y encarnó los principios puritanos de lo empírico, utilitario y liberal de la cultura aglosajona, de tal manera que la elección vocacional era un asunto personal y no social. De acuerdo con los preceptos puritanos del "libre arbitrio", las personas deben elegir con responsabilidad, evitando con ello, la ociosidad y la pérdida del tiempo. Con ello, la orientación vocacional perdió el principio pedagógico de solidaridad que había adquirido en su trayectoria "incidental", hasta antes de la formalización de su práctica.

La pérdida del principio solidario en la elección vocacional resulta bastante lógica, debido a que quienes formalizaron su práctica procedían de la cultura calvinista, y no tenían una ascendencia cultural ni literaria del Renacimiento. La predilección de los puritanos por la ciencia, comprendió también la orientación vocacional y lo empírico, lo utilitario y lo racional se manifestó a través de una vertiente inaugurada por la Psicometría, empeñada por medir los rasgos más sobresalientes de la personalidad humana, como son: las aptitudes, la inteligencia, etc., para predecir el éxito en los estudios y en la elección vocacional.

Es evidente la influencia del puritanismo en la mentalidad de los norteamericanos, a quienes se les ha sembrado la idea de ser

siempre "triunfadores" en cualquier actividad que emprendan, de ahí que les aterre la idea de ser "perdedores potenciales" cuando sus acciones no se guían por el principio del "libre arbitrio", es decir, conforme a los preceptos religiosos y de la ética puritana. Sino que sus acciones se encaminan más por el interés de acumular riquezas.

En opinión de Max Weber¹¹⁵, el derrumbe de los principios puritanos tuvo lugar cuando el ascetismo laico cruzó el umbral de los claustros monacales para incorporarse a un mundo dominado por el orden económico y la productividad cuya voracidad no tenía límites, contraviniendo los principios puritanos, que según Baxter, la inquietud por la riqueza debían sentirla tan ligera,

"como si sobre los hombros se llevara "un manto fino que, en un momento dado, pudiese deslizarse hacia el suelo."¹¹⁶

Sin embargo, Weber expresa al respecto:

"el infortunio quiso que el manto se transformara en duro cofre ...El espíritu (puritano) se esfumó; el cofre permanece vacío, sin que pueda saberse si para siempre. Como quiera que sea, el capitalismo triunfante, siendo que se apoya en bases mecánicas, ya no requiere más de la ayuda religiosa."¹¹⁷

Lo que Weber no señala es que el "infortunio" al que hace mención no fue algo accidental, sino el resultado de un proceso de trabajo que es lo único que genera ganancia, base esencial de la acumulación de capital, en donde los valores religiosos y ético puritanos que originalmente justificaron la ganancia, siempre y cuando no fuera desmedida, quedaron despojados de toda espiritualidad.

¹¹⁵. WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premia, 5a edición, México, 1984. p. 112.

¹¹⁶. Ibid.

¹¹⁷ Ibid. p. 112.

El papel que asume el consejero norteamericano como tecnólogo de la orientación "científica", es el de conocer las aptitudes de los individuos para ajustarlas al trabajo productivo, en el lugar que le corresponde, a estos tecnoburócratas de las orientaciones, la educación, la economía, la industria, el comercio, que responden más al test psicológico, la calidad de vida, la comodidad, el prestigio social, como parámetros de éxito en la vida los llama Weber:

"especialistas desprovistos de espiritualidad, gozantes desprovistos de corazón: estos ineptos creen haber escalado una nueva etapa de la humanidad a la que nunca antes pudieron dar alcance."¹¹⁸

1.5. EL PROBLEMA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

1.5.1 Los prejuicios de la Orientación Educativa.

La práctica de la Orientación Educativa formal tal como la conocemos en México, ha sido el resultado de un largo proceso histórico en donde han estado presentes dos grandes prejuicios que han obstaculizado la conceptualización y la construcción de sus objetos de conocimiento. El primero de ellos es el prejuicio "cientificista"¹¹⁹ que concibe a la orientación como una práctica especializada que sólo requiere contar con instrumentos altamente confiables y válidos para conocer las capacidades y predecir las posibilidades de éxito.

El segundo prejuicio que impera en la práctica de la orientación, es la desvinculación entre lo "teórico y empírico", lo cual es una

¹¹⁸ Ibid. p. 112.

¹¹⁹ De acuerdo con Luis Villoro, el prejuicio "cientificista" consiste en la tendencia a restringir la teoría del conocimiento al estudio de los conceptos científicos. El fabuloso desarrollo de la ciencia incita a verla como la forma paradigmática de conocimiento, pauta y norma en que medir cualquier otra. Reducir el conocimiento válido al saber científico ha sido un programa positivista. Pero la ciencia, con ser la más segura de las formas de conocimiento, es sólo una de ellas." VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. S. XXI, 8a edición. México, 1994. p. 21.

constante en el dominio de la Psicología, que concibe a la práctica, como el ámbito donde se concentra la verdad, lo cual se manifiesta en las ciencias en forma de datos. En tanto que lo teórico sólo está representado por la conceptualización y organización de los datos que los instrumentos reportan, es decir, que en el nivel teórico, no se construyen conocimientos, sólo se conceptualizan los datos y los hallazgos, producto de las investigaciones empíricas.

Es evidente que en esta noción positivista, lo teórico y lo empírico son presentados como dos momentos separados en el conocimiento, lo cual ha limitado el avance en la investigación de la práctica de la Orientación Educativa, al concebirla como práctica especializada y negarle, toda posibilidad para la construcción teórica de su objeto de conocimiento.

Desde una concepción dialéctica del conocimiento, lo teórico y lo empírico¹²⁰ representan dos momentos indisolublemente ligados entre sí que explican un hecho o fenómeno, como es el caso de la práctica de la Orientación Educativa. Sin embargo, esta relación no es lineal ni directa, sino que se presentan en espiral. Hay momentos en que lo teórico puede crecer aceleradamente y otros en que lo empírico puede representar un dispositivo dinamizador que complementa y/o modifica la organización teórica. Por ello, esta relación intrínsecamente ligada, permite avanzar en la construcción de un campo teórico y enriquecer la práctica orientadora.

Es en el nivel de la construcción teórica en que la práctica de la

¹²⁰. La relación que mantiene lo teórico con lo empírico es implícita, porque: "Lo empírico siempre tiene un sentido teórico, mientras lo teórico contiene lo empírico de una u otra forma, aunque no como criterio último de verdad. Ambos, lo empírico y lo teórico son momentos indisolubles del conocimiento científico cuya independencia es sólo relativa." GONZÁLEZ, Fernando. Problemas epistemológicos de la Psicología. Universidad de la Habana. Cuba. Impreso por el CCH Sur, UNAM. México, 1993. pp. 20-21.

orientación educativa puede crecer, porque es a través de lo teórico en que se construye y se explica el objeto de conocimiento, lo cual permite tomar distancia para reflexionar y reconceptualizar el fenómeno.

1.5.3. La relación entre lo teórico y lo metodológico.

La práctica de la Orientación Educativa entraña una relación peculiar entre lo teórico y lo metodológico. Si bien es cierto que lo metodológico es, en sí mismo parte de lo teórico, lo teórico no siempre es lo metodológico. Existen diferencias sustanciales entre ambos conceptos.

Lo metodológico, expresa González Rey:

"es aquello que queda integrado por todas las ideas, métodos y técnicas que definen la especificidad del "cómo" abordar nuestro objeto de investigación."¹²¹

La teoría se refiere al campo de conocimiento específico que está integrado por conceptos, categorías e ideas que enmarcan y explican al objeto. Es el nivel que permite valorar su "consistencia" a través de la interrelación que mantiene con la realidad, en donde se manifiesta el objeto. Sin embargo, esté referente teórico, se encuentra estrechamente relacionado con las formas de intervención metodológica. Este vínculo se encuentra integrado por:

"lineamientos y vías que permiten la interacción de la teoría con la realidad, además del pensamiento, pilar fundamental de ambas, se expresa en la metodología."¹²²

La relación entre lo teórico y lo metodológico en la Orientación Educativa puede apreciarse en su aproximación al objeto de

¹²¹. Ibid, p. 39

¹²². Ibid.

conocimiento, el cual ha sido estudiado desde la tradición experimental, a través de los criterios científicos de racionalismo y empirismo, cuyos fundamentos se encuentran en los principios ético-puritanos.

Es evidente que esta tradición ha influido en la orientación educativa, al reducirla a su condición de práctica, como apéndice de la Psicología y siguiendo los principios del empirismo, han prescindido de la teoría, a la que sólo utilizan como argumento complementario de los datos estadísticos. Con ello, la orientación que alguna vez se perfiló como el gran proyecto "del bien común" y del "interés público", ha sido suplantado por "lo privado", por los "intereses particulares", que ha sido impuesto bajo los principios de la racionalidad y la eficiencia, que han terminado por imponerse en los tiempos modernos.

Por otra parte, se advierte en la práctica de la orientación, como consecuencia de lo anterior, la presencia del "counselor" o consejero vocacional que orienta a personas como sujetos aislados y con ello se pierde el principio pedagógico de solidaridad que habían acompañado a la orientación histórica "incidental".

Aún cuando, la figura del "counselor" ha terminado por desaparecer, por inviable ante el incremento de la matrícula y las necesidades de atención grupal, la tradición experimental permanece muy arraigada en las investigaciones e incluso, los procedimientos metodológicos para operar la práctica, proceden de la concepción curricular funcionalista que evalúan productos, en términos de eficiencia, más que procesos.

Desde nuestro punto de vista, la orientación educativa es un

constructo que necesita replantear sus objetos de conocimiento, pero que requieren ser estudiados en el contexto de la realidad social, en donde se encuentran los sujetos cognoscentes por ello, es en el nivel epistémico en donde se deben construir los objetos de conocimiento a partir de su sentido histórico, en la búsqueda de la esencialidad de los hechos y las cosas, que no tienen una explicación en ellos mismos, sino en la mente del sujeto que es capaz de reflexionar y de resignificar la realidad; por ello, es necesario rescatar el principio de la subjetividad, que es lo que le da sentido a los fenómenos sociales, de tal forma que la orientación educativa, pueda ser pensada en términos de práctica social.

CAPITULO 2

ALGUNAS EXPLICACIONES PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

En este capítulo presentaremos algunas explicaciones del surgimiento de la orientación educativa incidental vinculado estrechamente con el fenómeno educativo y las conceptualizaciones pedagógicas de diferentes autores, tomando como punto de partida el surgimiento de la "modernidad" a través del "tiempo histórico".

Es difícil desligar del fenómeno educativo, la práctica de la orientación educativa, porque en el proceso histórico del hombre, se manifiesta la constante de su devenir, de su realización y de su existencia.

La práctica de la orientación educativa, hasta antes de su formalización institucional, ya existía como uso "incidental" y, como veremos, el pensamiento humanista imprimió su sello indeleble. Sin embargo, esta trayectoria fue obturada por las necesidades que impone la modernidad de los procesos productivos a través de la racionalidad. De ella emerge fortalecida una práctica orientadora de carácter racional y técnica que es la que, hasta la fecha mantiene la hegemonía en las instituciones educativas.

La intención en este capítulo es también, caracterizar brevemente la práctica de la orientación educativa moderna a nivel nacional y ubicar, particularmente, los diferentes períodos y etapas de su manifestación en el Colegio de Bachilleres, como una forma de entender la práctica de la orientación como fenómeno social.

2.1 LOS ORÍGENES DE LA MODERNIDAD Y EL SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Uno de los temas que ha despertado gran interés en la última década del segundo milenio, ha sido el posible fin de la modernidad, debido al cúmulo de acontecimientos que se han presentado.

La "Modernidad" en su sentido más amplio, puede entenderse como lo opuesto a lo antiguo, es decir, la "novedad", que se presenta en la sociedad actual y que promueve un cambio a lo establecido. Sin embargo, la modernidad es entendida como algo más que un acontecimiento pasajero, por "moderna" entendemos a la época que sucede a la Edad Media, esto es, el Renacimiento, el triunfo de Revolución Francesa e Industrial y todas sus manifestaciones en la forma de vida y en el pensamiento que se van desarrollando y transformando en el devenir del tiempo.

Por ello, hablar de modernidad es referirnos a una etapa histórica de la humanidad diferente a las conocidas hasta antes del siglo XVI, es decir, antes del Renacimiento, el descubrimiento de América y la Reforma Religiosa. Estos acontecimientos históricos fueron el preludio de la presencia de una transformación progresiva de la sociedad en todos los órdenes y que con el paso del tiempo se denominó "modernidad".

El significado histórico del término moderno es el que nos interesa rescatar y que corresponde a un "tiempo histórico" difícil de precisar, pero que comprende, según Luis Villoro:

"un lapso muy amplio, lleno de vicisitudes, transformaciones, contradicciones internas."¹²³

¹²³. VILLORO, Luis. El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento. El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica. Serie Cuadernos de la Gaceta No 82. México, 1994. p. 8

En este mismo sentido es como Braudel interpreta la historia, a ese lapso amplio, es lo que él llama "larga duración" del "tiempo histórico" y que se manifiesta a través de la "estructura"¹²⁴ social.

Partimos del supuesto de que la época moderna se caracteriza por un conjunto de ideas básicas, creencias, actitudes y valores que van conformando progresivamente una forma de pensar las relaciones del hombre con el mundo, es decir, van conformando una "mentalidad" de una época, definida como una "figura del mundo"¹²⁵

La imagen moderna del mundo empezó a formarse progresivamente sólo en algunos hombres de avanzada, quienes trascendieron el papel del intelectual del medioevo y que resurge en un personaje nuevo, el "humanista"¹²⁶ que empieza a marcar un estilo de pensar común. Sin embargo, es difícil señalar sus inicios precisos y sus límites en su prolongación hasta hoy en día. Lo cierto es que comprende una serie de períodos o coyunturas políticas y cada una de ellas posee

¹²⁴. Para Braudel la historia puede ser interpretada a través de las "duraciones" del tiempo histórico. "La historia tradicional- nos dice - atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento (...) nos ha habituado a su relato precipitado, dramático de corto aliento (...) existe hoy junto al relato tradicional, un recitativo de la coyuntura que para estudiar al pasado lo divide en amplias secciones: decenas, veintenas o cincuentenas de años. Muy por encima de este segundo recitativo se sitúa una historia de aliento mucho más sostenido todavía y en este caso de amplitud secular: se trata de la historia larga, incluso muy larga duración."

Para Braudel, una "estructura" es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: obstruyendo la historia, la entorpecen y, por tanto, determinan su transcurrir. Otras, por el contrario, se desintegran más rápidamente. Pero todas ellas constituyen al mismo tiempo, sostenes y obstáculos."

BRAUDEL, Fernand. La historia y las ciencias sociales. Alianza, México, 1989. pp. 64, 65 y 70.

¹²⁵. De acuerdo con Luis Villoro, se llama "figura del mundo" a las ideas básicas que caracterizan a una época que señalan la manera como el mundo entero se configura ante el hombre." VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 8

¹²⁶. LE GOFF, Jacques. Los intelectuales en la Edad Media. Gedisa, 3a edición, Barcelona 1993. pp. 116.

sus propias peculiaridades.

No es un secreto para nadie la concepción pragmática de la modernidad, según la cual, el pensamiento moderno se inicia con el siglo XVIII y a partir de ese momento es cuando surge el proyecto de la racionalidad, por tanto, se toma a este último como paradigma de la modernidad, cuando en realidad sus orígenes son más antiguos. Al respecto Villoro afirma que: "La ruptura se inicia en el Renacimiento"¹²⁷ entre los siglos XV y XVI en que se empieza a gestar la imagen moderna del mundo.

Es particularmente importante señalar que dicha imagen moderna del mundo se va modificando progresivamente, de tal manera que las fases ¹²⁸ que comprende son únicas e irrepetibles y marcan toda una época.

La fase renacentista es de las más representativas de la modernidad debido a su riqueza cultural, política y filosófica, orienta, separa y define la libertad humana frente al mundo no humano al que trata de conocer, al respecto es importante reconocer el papel destacado de Guillermo de Occam que perteneciera a la Escuela Franciscana de Oxford y que fuera uno de los precursores del

¹²⁷. VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 9.

¹²⁸. Según Marshall Berman, la modernidad puede dividirse en tres fases. "En la primera de ellas, la que va de principios del siglo XVI a fines del siglo XVIII aproximadamente, la gente apenas experimenta la vida moderna; no entendía qué era lo que los afectaba. Andaban a tientas, desesperadamente, en busca de un vocabulario; tenían poca o ninguna idea de un público o una comunidad modernos, con el que podían compartir sus desgracias y sus esperanzas. La segunda se inicia con la gran ola revolucionaria de la década de 1790. La Revolución Francesa y sus reverberaciones trajeron consigo, abrupta y dramáticamente, un gran público moderno. Este público comparte la vida de una época revolucionaria que genera trastornos explosivos en todas las dimensiones de la vida personal, social y política(...) En el siglo XX, la tercera y última fase, el proceso de modernización se expande para abarcar todo el mundo, y la cultura mundial del modernismo logra triunfos espectaculares en el arte y el pensamiento." BERMAN, Marshall. Brindis por la modernidad. En: CASULLO, Nicolás. (Comp) El debate modernidad posmodernidad Ediciones, El Cielo por Asalto, 5a edición, Buenos Aires, 1995. pp. 68-69.

Renacimiento, quien aportó ideas valiosas en cuanto a la capacidad del hombre para conocer su realidad. Apoyado en una concepción radical del empirismo, rechaza las tesis de Bacon y Escoto, que dan su lugar a la fe y a la metafísica dentro de la ciencia, por el contrario afirma que la realidad es una apreciación individual que no necesita de "species intermedias."

"El conocimiento es siempre individual en tanto que el intelecto humano es universal y es un símbolo de un grupo de realidades particulares."¹²⁹

El hombre se descubre libre de ataduras impuestas por la fe católica que lo limitaban, frente a un mundo real que puede ser moldeable.

Durante el Renacimiento¹³⁰ tiene lugar una serie de transformaciones que van a influir en la naturaleza humana y en cuanto a concepción de la vida y el mundo y que se traduce en la importancia que asignan a la educación. Al respecto es importante señalar cuatro características esenciales de la educación humanista, éstos son:

- a) "El interés por el "contenido" de la educación, "formar al hombre en cuanto hombre", no médicos ni jurisconsultos, capitanes o eclesiásticos, ni ningún otro tipo de profesional con capacidades particulares."
- b). La tendencia a formar su "integridad", es decir, cultivar todos los aspectos de la personalidad humana, los físicos, no menos que los intelectuales, los estéticos, no menos que los religiosos.
- c) Su carácter estético, lo que equivale al desarrollo armónico de las facultades del individuo y las capacidades físicas.

¹²⁹. ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. FCE. 6a Reimp. México, 1982. pp. 188-189.

¹³⁰. La palabra renacimiento, nos dice Abbagnano y Visalberghi, "tiene un origen religioso. El renacer es el segundo nacimiento del hombre nuevo y espiritual de que hablan el evangelio de San Juan y las Epístolas de San Pablo. En el período renacentista la palabra adquiere un sentido terrenal y mundano: es una renovación del hombre en sus capacidades y sus poderes, en su religión, arte filosofía y vida asociada. Es la reforma del hombre y su mundo, en el sentido de una vuelta a la forma original". ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. F.C.E. 6a reimp. México, 1982. p. 202.

d) La tendencia a ser aristocrática que al igual que el ideal griego, sólo estaba reservada para unos cuantos".¹³¹

Existió una transformación real de la forma de pensar y de actuar por cuenta propia del hombre moderno para contar con su propia capacidad, lo cual no tenía precedente en la historia de la humanidad. Esa sensibilidad está, en principio, sólo en algunos hombres de avanzada, pero poco a poco se va generalizando al grueso de la población, es más, algunos de ellos, como es el caso de Bernardino de Siena, recomendaba mostrar siempre un sentido placentero hacia el estudio, el cual debe estar ligado al interés real por aprender.

"Ponte a aprender lo que tu naturaleza te reclama...Deléitate de lo que estudies, o lees u oyes."¹³²

El ideal renacentista de la libertad humana tuvo lugar en un marco social económico y cultural transformador, que limitaba las funciones religiosas, debido al creciente auge de los agentes de la producción que a través del comercio y la circulación del capital, mostraban un creciente fortalecimiento de una clase social nueva, la burguesía.

El sentido de la orientación humana durante el Renacimiento estuvo influenciada por el surgimiento de la burguesía, cuyo poder económico moldeó social y políticamente un Estado que progresivamente se fue independizando de los caprichos monárquicos, para responder a las demandas de grandes grupos que se empeñaban por disputarse el poder y que con el paso del tiempo, lo conseguirán.

¹³¹. Idem. p. 214.

¹³². Ibidem.

2.2 . LA MODERNIDAD Y SUS VALORES: UNA CARACTERIZACIÓN BREVE.

Hasta antes del Renacimiento, la vida humana estaba centrada en una imagen del mundo limitada, en donde el orden de las cosas tenía un sitio determinado con referencia a un centro.

Es a través de la idea generalizada de que el mundo es limitado y tiene como centro a la Tierra, predominaba una concepción estatista de la vida y de la sociedad, en donde cada cosa tiene un sitio asignado.

Esta misma idea predominó en la sociedad humana, en donde las relaciones sociales permanecían jerarquizadas de un estamento a otro, del emperador dependía el rey, de éste los señores feudales, de éstos los señores y por último los siervos de la gleba que sostenían a la pirámide social.

Este orden social no podía ser transgredido por nadie y todo parecía indicar que estaba definido para siempre.

Este orden social España y legitimado como "natural" dejó de serlo. Durante el Renacimiento se produjo esta ruptura de un mundo ordenado de acuerdo a un centro y a una periferia.¹³³

Fue Nicolás de Cusa, quien con sus intuiciones filosóficas, sostiene la idea de la separación de el mundo sub lunar y el

¹³³. Al respecto se puede consultar el relato que hace Luis Villoro, quien recoge de la obra de Calderón de la Barca "**El gran teatro del mundo**", en donde la vida humana y la sociedad son representadas como una farsa. "El autor de la trama otorgó a cada quien su papel en la comedia. Este es Dios, naturalmente. Hay un apuntador encargado de repetir a los actores el papel que deben desempeñar: es la conciencia. Y cada quien al entrar en escena, se viste del traje que le corresponde según el lugar que le está asignado. Entra en escena, tiene que desempeñar brevemente su papel y hace mutis. Es buen actor y será premiado por quien repartió los papeles... Quien tiene el papel de labrador debe ser durante toda la representación el mejor labrador posible, sin tratar de ser otra cosa, quien ha recibido el papel de rey debe representarlo lo mejor posible, sin dejar nunca de ser rey, quien tiene asignado el papel de mendigo debe de ser buen mendigo toda la representación. La comedia es la vida y Dios premiará a aquel mendigo que fue buen mendigo y a aquel rey que cumplió de manera óptima su representación. Cada quien debe cumplir el papel que le ha sido dado en la farsa..." VILLORO, Luis. El pensamiento moderno. Ob.,. Cit. pp.15-16

celeste, es más razonable decía, pensar que una sola ley rige en ambos mundos, de tal forma que las mismas cualidades de la Tierra, las poseen otras esferas semejantes. Para él, el universo es una "explicación" (explicatio) de Dios, aunque diversa compleja e imperfecta, debido a que muestra una multiplicidad de formas, en tanto que para Dios es unidad indisoluble (complicatio). Estaba convencido de que el centro no coincidía con ningún punto determinado. Se trata de: "Una esfera cuyo centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna". Por lo que deduce que. "El mundo no tiene centro." ¹³⁴

Más tarde será Copérnico, quien se pronunciará por la inexistencia de un modelo arquitectónico, de un mundo cerrado y sienta el precedente de que la Tierra no es más el centro del universo, sino que su lugar lo ocupa una masa incandescente de gran magnitud, el Sol, en torno suyo giran otros astros. Pero fueron Kepler y Galileo, quienes establecieron el principio de que la Tierra y otros planetas giran alrededor del Sol.¹³⁵

La concepción antigua y decimonónica del cosmos tiende a ser reemplazada desde el siglo XVI, por una nueva "figura del mundo" con carácter abierto, como un espacio que se extiende hasta el infinito, sin límites, sin centro ni periferia. En ese espacio infinito, se encuentran flotando en el vacío unos cuerpos minúsculos y en uno de ellos nos encontramos nosotros.

En este mundo cambiante, cuyo centro ni periferia existe, sino que

¹³⁴. CUSA, Nicolás, de. De docta Ignorancia. Aguilar, Buenos Aires, 1957. Libro II Cap. 2.

¹³⁵. RUSSELL, Bertrand. La perspectiva científica. Ariel. 4a reimp. México, 1985. p. 19.

todo es relativo, no queda lugar para cuerpos exclusivos en el cosmos, todo queda delimitado por las relaciones que unos guardan con otros.

Las nuevas relaciones que se establecen tanto en el espacio geográfico como social, ya no dependen del lugar natural que corresponde a cada cuerpo, sino de las relaciones que tienen con otros, es decir, las funciones que cumplen los cuerpos respecto de los movimientos de los otros.¹³⁶

Si en la Edad Media la idea central que contaba era el lugar o sitio natural que cada cosa y cada persona tenían en relación a un centro, la nueva imagen del mundo cambia radicalmente, es reemplazada ahora por la idea de "función" que rige las relaciones entre las cosas y también entre los hombres.

Los grandes descubrimientos marítimos y la publicación de la obra de Copérnico, son dos acontecimientos que convulsionan al mundo renacentista, que se manifiesta en las relaciones sociales y en la forma de ver la vida y el mundo.

Al mismo tiempo que se relativiza la geografía humana, se modifica también la estructura estamentaria de la sociedad. Esta transformación no surge espontáneamente, sino que es el resultado de un proceso histórico que se había gestado al interior de las estructuras del Medioevo y que culmina con la consolidación de la burguesía, que a través del comercio obtienen grandes ganancias y con el paso del tiempo se convierten en prestamistas, apareciendo así la gran Banca. Juntos, banqueros y comerciantes forman el nuevo poder, que ya no dependen de los caprichos monárquicos, sino de su

¹³⁶. VILLORO, Luis. Ob. Cit. pp. 18-19.

propia capacidad de empresa, que así marca el inicio para la conquista del poder de Estado que detentará hasta la actualidad.

La vieja estructura estamentaria comenzó a resquebrajarse y en su lugar aparecen nuevas posibilidades de ascenso social. Hacen su aparición en la historia de la humanidad un nuevo tipo de hombre con una mentalidad diferente que ya no siente determinado su destino por el lugar que ocupan, sino que están dispuestos a labrárselo a través de su trabajo.

Estos "hombres nuevos" como los llamó Maquiavelo eran aventureros que no tenían nada que perder, porque carecían de una posición en la sociedad, eran intrépidos navegantes u osados comerciantes que van en busca de fortuna y en algunos casos la obtienen, gracias a su entrega personal.

El parangón de estos personajes se manifestaron en la Italia renacentista, fueron los "condotieri" o soldados de fortuna, que según lo refiere Luis Villoro, fueron

"aventureros, que armando pequeñas bandas en torno suyo, venden el servicio de su fuerza a las ciudades y llegan en muchos casos a ampararse en los principados. Los Sforza, los Borgia, poderosas familias italianas, no tienen otro origen."¹³⁷

Otro caso similar se presenta en la península ibérica, son los llamados "conquistadores" que apuestan todo a la aventura que fletan embarcaciones para ir en busca de fortuna en tierras lejanas. Son individuos de estratos inferiores, pero dispuestos a forjarse un lugar en la sociedad, así sea a costa de su vida, algunos lo logran y otros pagan con ella, el costo de su hazaña.

¹³⁷. VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 22.

En suma, el hombre del Renacimiento ya no se siente predestinado por su posición social. El nuevo sentido de la vida renacentista es la vida del individuo que empieza a creer que ya no existen sitios fijos, sino que todo lugar es relativo, incluyendo su propia posición social. El nuevo valor que empieza a generalizarse es que su lugar ya no depende del papel que le haya sido asignado, sino del lugar conquistado, es decir, de la función que desempeña en la sociedad como resultado de su esfuerzo. Esta nueva función social es la empresa. El hombre empieza a contar con su voluntad, para ello tiene que buscar un sitio, no es la naturaleza en sí, sino su libertad la que determinará su lugar en el mundo, ese será el nuevo sentido de la vida.

2.2.1 De la libertad al individualismo.

La transición de la sociedad "tradicional" a una que ha entrado en un proceso de "modernización" nos advierte Habermas,¹³⁸ se debe a:

"un estado evolutivo de las fuerzas productivas que convierte en permanente la expansión de los subsistemas de acción racional con respecto a fines y de esta forma (...) legitimar el dominio por medio de interpretaciones cosmológicas del mundo."¹³⁹

De acuerdo con este punto de vista se puede inferir que en la modernización de la sociedad no basta el avance económico, se requiere también de una legitimación de la cosmovisión de esa nueva forma de ver el mundo y la vida.

¹³⁸. HABERMAS, Jürgen. Ciencia y técnica como "ideología". Tecnos, la Reimp. Madrid, 1986. p. 75.

¹³⁹. Idem.

La forma de legitimar las nuevas relaciones de producción es a través de una visión de la vida, opuesta a la del "gran teatro del mundo". En éste cada personaje debía desempeñar su papel sin salirse de él y, ahora, he aquí un nuevo valor que se le asigna a la vida humana, el hombre es un actor al que nadie ha asignado un papel determinado; ahora tiene en su manos su propio destino, puede hacer de él lo que quiera y se deja guiar por el libre curso de la naturaleza, pero al mismo tiempo carece de una naturaleza propia y no tiene otra alternativa que atenerse sólo a lo que es capaz de hacer por sí mismo.

Un primer rasgo de su nueva condición humana es el aceptar que su destino está en sus manos, por lo que reconoce su vocación transformadora inclinada hacia el hacer, es decir, el hombre es lo que se hace, es por tanto esencialmente libertad. Por ello, la característica más importante del hombre moderno, es:

"la práctica transformadora, libremente asumida, de la naturaleza, por una parte, de sí mismo por la otra. El hombre está en este mundo para elegir su ser y transformarse a sí mismo."¹⁴⁰

Un segundo rasgo de esa su nueva condición humana que consiste en hacerse a sí mismo y transformar la naturaleza, lo ubica más en el campo de la posibilidad que en el de la realidad. Este nuevo mundo que reivindica con su hacer es el ámbito de la cultura que se encuentra filtrado por la razón.

El tercer rasgo característico del hombre moderno es el descubrirse como una entidad independiente de la naturaleza, pero sin saber a que atenerse, puesto que no tiene un derrotero fijo, si bien ha ganado su libertad, se enfrenta ahora al riesgo de la inseguridad.

¹⁴⁰. VILLORO, Luis. Ob.Cit. p. 32.

En un mundo lleno de incertidumbre, siente una gran necesidad de anclaje a un puerto, y para ello se ampara en la familia, en los prejuicios y en la misma sociedad.

A diferencia de otros seres vivos no tiene una naturaleza fija, sino que está determinado por su elección. Cada hombre debe de elegirse a sí mismo de trazar su propio camino. Debe de aprender a ser él mismo y tomar en sus manos su propio destino. Desde este momento se promueve el **individualismo** como clave de la modernidad.

2.2.2 En busca de la nueva condición humana: la segunda naturaleza.

Una de las ideas más originales que surgen de los primeros humanistas italianos a mediados del siglo XV, son las de Poggio Bracciolini, quien presenta una concepción de hombre muy peculiar.

En referencia a Poggio, Villoro señala:

"El hombre nace opuesto a la naturaleza; inerte al principio, crea sus propios instrumentos para protegerse de las inclemencias naturales... Con virtus y studium vence la naturaleza. Studium es conocimiento racional de las leyes naturales para poder dominar sus efectos, virtud significa fuerza o cualidad transformadora."¹⁴¹

De lo antes mencionado se infiere que, según Poggio, el hombre no pertenece a la naturaleza y para sobrevivir se opone a ella, para ello se vale del trabajo o capacidad transformadora y de su conocimiento racional que le permiten dominar crear y recrear la naturaleza.

La capacidad transformadora del hombre se hace evidente a través del ojo, símbolo de la "contemplación intelectual" y la mano, "instrumento del trabajo". El prototipo de la individualidad completa del Renacimiento se manifiesta en Leonardo da Vinci, que a través de su obra, muestra el dominio sobre ambos órganos. En él

¹⁴¹. VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 36

encontramos la nueva idea de la acción transformadora del hombre. El ojo humano representa una alegoría de la capacidad cognoscitiva, pero por él mismo carece de un potencial transformador, tiene que activar otro órgano para poder actuar, la mano. La mano representa el "símbolo del poder activo del hombre" y medio a través del cual el ojo humano ordena transformar el mundo. Juntos sintetizan el vínculo entre conocimiento y práctica.

Desde el Renacimiento surge la necesidad de vincular el conocimiento con la práctica. La ciencia se encontraba estrechamente ligada con la práctica, el conocimiento teórico era la condición del ejercicio de aquélla. Lo mismo sucede con la pintura, el ojo humano tiene que contemplar primero la realidad, para ordenar a la mano la obra de arte.

El arte y la ciencia fueron los medios iniciales de la razón humana para expresar el nuevo sentido de lo humano. De ello se deriva que pueda entenderse que durante el Renacimiento se aprecie un nuevo arte, aquel que vuelve los ojos hacia el hombre de carne y hueso. Lo mismo sucede con el descubrimiento de las leyes de la mecánica, al aplicarlas a las nuevas invenciones, antes del surgimiento de la física, que será el punto de inicio de la galopante tecnología moderna.

¿Cuál es la nueva condición humana que ha permitido al hombre el dominio y transformación de la naturaleza?

La nueva condición humana que surge en el Renacimiento emergió a través de la sutil expresión de algunos poemas filosóficos de Tommaso Campanella (1568-1639) quien señala que la condición del hombre encierra una paradoja porque es el único de los seres vivos

que al nacer se encuentra desamparado e incapaz de valerse por sí mismo.

"Hombre se llama el que del fango nace, sin industria, sujeto, inerme, desnudo".¹⁴²

Mientras tanto otros animales nacen provistos de garras, cuernos, o patas y de inmediato aprenden a valerse por ellos mismos, el hombre se encuentra a merced de la naturaleza. Sin embargo, es el ser más poderoso sobre la tierra:

"dios segundo, milagro del primero, ordena a la tierra, sin alas se eleva al cielo, cuenta sus movimientos y medidas, calcula sus naturalezas, todo ardid fiero y toda astucia abate, con ellos adorna y combate, se arma y corre, ciudades, torres, grandes ciudades construye, e impone leyes como un dios."¹⁴³

¿Qué animal podría llevar a cabo una mínima parte de lo que hace esta indefensa criatura?

"Con sales y aceites forma una pócima y sana, en su morada hace día cuando es de noche. ¡Oh leyes rotas oh leyes rotas! ¡Que un gusano sea rey, epílogo, armonía, fin de toda cosa!"¹⁴⁴

En síntesis, empieza a generalizarse la idea que ha resultado clave para el pensamiento moderno. El hombre ocupa un lugar opuesto a la naturaleza, aun cuando escindido de ella, trasciende su propia situación natural para proyectarse a una amplitud de posibilidades que lo colocan en un ente aparte, por ello es capaz de trazar su propio destino, ser él mismo. Pero no por ello deja intacta a la propia naturaleza, sino que le imprime su sello indeleble, es decir, es capaz de recrearla, reordenarla, matizarla. Por tanto es un ser eminentemente histórico, por cuanto se vale de su

¹⁴² CAMPANELLA, Tomaso. Poesie. Tomado de Villoro, Luis. Ob. Cit. p. 38-41.

¹⁴³. Ibid.

¹⁴⁴. Idem.

conocimiento (Studium) y de su voluntad transformadora (Virtus) para crear esta "segunda naturaleza" que le es propia a sus necesidades.

La peculiaridad de esta acción transformadora que es producto del trabajo y se manifiesta a través de la creación del lenguaje, el dominio del fuego, la invención de la magia y el arte, lo erigen en una posición de creador de su entorno social a su propia imagen.¹⁴⁵

Retomando a Gianozzo Manetti, filósofo renacentista, Villoro plantea la siguiente analogía:

"Así como Dios creó al hombre a su propia semejanza, así el hombre, pequeño dios, crea a su imagen, con su trabajo, este segundo mundo."¹⁴⁶

Sin embargo, las manifestaciones de esta "segunda naturaleza" no han tenido límites, utilizando su conocimiento racional, el hombre ha podido desarrollar la ciencia y posteriormente la técnica que guiada por el conocimiento, ha podido recrear objetos y espacios bellos, como quisiera que el mundo fuera. Todo ello refleja que el hombre es un creador de objetos racionales, como medios que utiliza para sus propios fines. Por lo antes mencionado, el hombre renacentista, es un "creador activo" que no se deleita con el romanticismo contemplativo idealizando a los clásicos, sino que es un "artífice racional" prototipo del hombre moderno.

¹⁴⁵. Al respecto WINNER señala que "...hay otro aspecto de la vida que está naturalmente asociado a la religión. A Dios se le atribuye haber hecho al hombre a Su propia imagen, y la propagación de la especie sólo puede interpretarse como una función según la cual un ser vivo hace a otro a su propia imagen." WINNER, Norbert. Dios & Golem. Comentario sobre ciertos puntos en que chocan cibernética y religión. S. XXI. 4a edición. México. 1988. pp. 15-16.

¹⁴⁶. VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 37.

Como resultado de esta imagen "antropocentrista" que el hombre ha ido desarrollando ante la segunda naturaleza surgen una serie de valores mutualistas hacia la cultura que ha creado, hacia la naturaleza (ecológicos) y hacia él mismo, como lo es el respeto a sus derechos como persona (derechos humanos), así como a decidir su propio destino y que no es otra cosa que agregar ciertas propiedades o cualidades "sui generis" a ciertos objetos.¹⁴⁷

La nueva condición del hombre se encuentra determinada por el uso de la razón, pero será hasta el siglo XVIII cuando problematice su papel en cuanto al nuevo orden social que se ha proyectado por la clase dominante que empieza a proyectar su hegemonía en el escenario político y económico. Así, llegará a entender que dicho orden no ha sido producto de una herencia intocable, sino que puede proyectarlo de acuerdo a un diseño racional, planteado por filósofos alemanes como Hegel, que enfatiza la importancia de la razón para guiar las acciones del hombre sobre la Tierra, y propone la secularización de la sociedad, lo cual será el espíritu de la época moderna, con el objeto de lograr su emancipación de los fanatismos, dogmas, prejuicios y ataduras sociales que limitan su libertad y realización plena. Este fenómeno emancipador tendrá su máxima expresión en la Ilustración y desembocará con la Revolución dieciochesca, cuyos resultados no fueron los esperados, sino que haciendo cuentas, resulta un balance negativo, debido al sometimiento de las posibilidades del hombre al proceso

¹⁴⁷. FRONDISI, Risieri. ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. Breviarios. No 135. FCE 13a Reimp. México, 1995. p. 17.

racionalizador, llevado al extremo en la línea de producción y que tiene su máxima expresión con el taylorismo y el fordismo.

Será Max Weber, el encargado de advertir los signos de la modernidad a través del desencanto por las ideas tradicionales y una confianza excesiva en los usos de la razón. Una razón que se ejerce de acuerdo a ciertos fines y que sólo podrán alcanzarse por medio del cálculo de los medios adecuados para hacerlos efectivos. La razón se vuelve racionalidad instrumental al priorizar ciertos propósitos inmediatos, que son los de elevar la producción de la empresa capitalista.

Sin embargo, esta actitud racional del hombre ante la vida y el mundo no hubiera sido posible sin el planteamiento renacentista de que es mediante la razón y el trabajo (el "ojo" y la "mano") como el hombre puede recrear una "segunda naturaleza" acorde con sus propósitos y fiel a su voluntad.

2.3 LA EDUCACIÓN HUMANISTA Y LA FORMACIÓN DE VALORES.

Una de las principales características de las sociedades modernas se manifiesta a través de la evolución de las fuerzas productivas, que hacen posible elevar la producción, pero al mismo tiempo generan ciertas cosmovisiones del mundo que pueden ser de carácter mítico, religioso o bien racional.

La educación es uno de los medios que permite legitimar el dominio de las leyes sociales que tienen el propósito de asegurar el orden y la cohesión social para la preservación de la sociedad. Esas leyes sociales que afectan a las instituciones son las que actúan

para asegurar la transmisión de valores de una generación a otra y las que garantizan la asignación de los individuos a las posiciones sociales, económicas y de empleo que constituyen la oferta social.¹⁴⁸

La transición de una sociedad "tradicional" a una que ha entrado en un proceso de "modernización," se hace evidente no sólo en el ámbito económico, sino también en cuanto a los esquemas de valores que integran su concepción de la vida.

El umbral que cruza el hombre hacia la sociedad moderna, se manifiesta por el cambio de valores que guían las acciones del hombre. Así, tenemos que la sociedad feudal, los valores son intrínsecos a la pirámide social estratificada a través del vasallaje, que a su vez estaba determinada por el modo de producción que propiciaba un tipo de educación para cada clase social, en donde la población mayoritaria compuesta de artesanos y siervos eran trabajadores analfabetas. Los valores son elementos esenciales de un tipo de orientación educativa no formal o incidental.

Existen dos características principales: la primera es:

"el respeto a las formas establecidas de organización social y familiar -esto es fidelidad al señor feudal, así como al ministerio eclesial-; la segunda es la transmisión del oficio de generación en generación."¹⁴⁹

Como se puede apreciar, los valores morales constituyen el cuerpo

¹⁴⁸. Cfr. CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, España, 1988. pp. 74-75.

¹⁴⁹. MUÑOZ, Bernardo, VUELVAS, Bonifacio. "Marco teórico de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres." Documento Básico No 1 de las Comisiones Académicas de Orientadores. Edición del Colegio de Bachilleres. México, 1987. p. 69.

de la orientación educativa incidental, en donde es posible advertir dos tipos de valores esenciales: uno es la fidelidad que constituye la base de la relación jerárquica, "fidelidad entre señor y vasallo, vasallo y valvasor, valvasor y valvasino. La base de la pirámide nobiliaria es el pueblo, reducido en su condición humana.

"...siervo de la gleba, es decir, de cultivadores afectos a la heredad en que han nacido y de la cual extraen productos de los que sólo pueden disponer en parte mínima, porque la propiedad de todo lo que brota de la tierra pertenece a los señores investidos de ella, es decir, que han recibido en "beneficio" del rey u otros señores más potentes.¹⁵⁰

Otro de los valores era el de la obtención de algún título nobiliario ya fuera de tipo caballeresco o como consejero, que lo acercara al poder de la corte para gozar de los privilegios del rey. En todo momento estuvo presente la autoridad de la Iglesia que tuvo que ver en la constitución de los valores en cada una de las clases sociales.

A partir del Renacimiento empieza a gestarse una nueva forma de percibir la vida y el mundo. Surge un inusitado interés por la educación que desemboca en dos tendencias:

"la nueva concepción que se forma de la cultura y del hombre, otra, la postura que constituye la educación de las nuevas generaciones en el momento de las luchas religiosas."¹⁵¹

La primera es la que da lugar al Humanismo¹⁵² y la segunda a la

¹⁵⁰. Cf. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. FCE. 6a Reimp. México, 1982. pp. 152-153.

¹⁵¹. Cf. DEBESSE, M. y MIALARET, G. Historia de la Pedagogía I. (Antigüedad-Edad Media-Renacimiento). Oikos-Tau, Barcelona, 1973. p. 219.

¹⁵². "Históricamente, nos dice Debesse y Mialaret, el humanismo es antes que nada una reacción violenta contra la forma de pensar, de educar, de expresarse y, hasta un cierto modo, de vivir de la Edad Media en su decadencia a la vez que un retorno al hombre, a lo humano." Ibid. p. 220.

Reforma y la Contrarreforma.

Del humanismo se desprende lo que se ha dado en llamar el "Renacimiento pedagógico", es decir, el impulso dado a la educación liberal por las humanidades, según la versión que diera Vergerio de los estudios liberales:

"...los estudios dignos de un hombre libre", los que desarrollan las dotes del cuerpo y del espíritu."¹⁵³

Dichos estudios deberían ser asunto de Estado y según Erasmo y Bodin deberían correr a cargo de una institución pública, en lugar de permanecer en los claustros, éstos personajes son sin duda los precursores de la escuela pública.

La educación humanista es el riel por donde se transmiten los valores morales y existenciales del hombre moderno, aún a pesar de que se reconoce que tiene una "naturaleza indefinida" y que su lugar está en la posibilidad de crear y de realizarse, con base en la libertad, se sigue manteniendo la tradición moral en la educación. "Se recomienda la alabanza y la emulación, y se critican los castigos corporales. Se recomienda a la educación física y se subraya la importancia del naturalismo y la búsqueda profana de los valores.

"La mayoría de las veces seguir a la naturaleza supondrá dar al cuerpo una importancia que, se cree, la religión" ha frustrado. Los ejercicios corporales se sitúan en la perspectiva de la felicidad del hombre."¹⁵⁴

Como puede advertirse, surgen los valores de respeto a la naturaleza y al hombre mismo (los derechos humanos) que emergerán con mayor fuerza con la Revolución Francesa.

¹⁵³. Ibid. p. 223.

¹⁵⁴. Ibid. p. 144.

Se ha dicho ya que el hombre al perder su centro, deja de tener un sitio dentro de un orden establecido, por lo que desde el Renacimiento, se encuentra a la deriva frente a su destino, el cual está marcado por la posibilidad, pero sujeto constantemente a la "inseguridad de la libertad."

El hombre moderno enfrentado a la libertad tendrá una gran tentación: ampararse en una condición fija que le dé seguridad para saber a que atenerse y, en lugar de proyectar su propia vida sin limitaciones, se apoya en la familia, los prejuicios y en la sociedad, en el orden establecido, es decir, crea un nuevo esquema de valores que le sirven de punto de referencia y que además le proporcione seguridad. Tal es el caso de la unidad familiar, los principios éticos, o el status social.

Sin embargo, estos valores no son dados de una vez y para siempre, sino que están sujetos a un proceso de transformación constante por el devenir del tiempo y por la indefinición del hombre y su existencia finita. Un ejemplo puede ilustrar este hecho, bien es sabido que el hombre moderno de fines del segundo milenio, en las sociedades occidentales desarrolladas pondera que la base de la sociedad es el individuo mismo, en lugar de la unidad familiar, misma que se resquebrajó con el proceso del industrialismo. Es evidente que existe una pérdida progresiva y constante de los valores sociales y solidarios a tal grado que el hombre se ha quedado sólo frente a su destino.

2.3.1 Las aportaciones del humanismo a la Orientación Educativa.

La influencia que tuvo el humanismo en la educación se ha visto reflejada por la importancia dada a la libertad individual, sustentada sin duda en el pensamiento de la posibilidad, que el hombre puede realizar con su propio hacer, a través del mundo de la cultura, al independizarse de la religión para crecer espiritualmente. A través de esta basta corriente filosófica llamada "humanismo" se desarrollan los valores de conciencia social y la educación los tuvo como valores fundamentales de su discurso. Por ello no es de extrañar que algunos educadores los incorporaran a su práctica.

Es digno de destacar el pensamiento de Bernardino da Siena (1380-1444) quien es representante genuino de este pensamiento moderno basado en la libertad.

"Ponte a aprender a aprender lo que tu naturaleza te reclama" y "Deléitate de lo que estudies, o lees u oyes."¹⁵⁵

Por su parte Maffeo Vegio (1407-1458) recomendaba evitar recurrir a los azotes y amenazas:

"Sean por tanto en sumo grado prudentes los padres cuando reprendan a sus hijos; recuerden que en quien se ve amenazado, ultrajado, azotado, se forma un ánimo servil, y queda humillado, estropeado, sumido en la desesperación, perdido en el dolor. Si tenía una índole generosa, queda amilanado, reducido a temerlo todo, a no osar nunca más nada de excelso ni digno de un hombre libre."¹⁵⁶

La nueva concepción del "hombre libre" y el "mundo de la posibilidad" que el hombre puede realizar con su propio hacer a través de la cultura, se advierte una actitud crítica que debe adoptarse al aproximarse hacia ella, en la obra de Pier Paolo

¹⁵⁵. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI. Ob. Cit. p. 215.

¹⁵⁶. Ibid.

Vergerio escribe:

"El primer paso hacia el saber es el poder dudar." Asimismo, en su minucioso catálogo de las disciplinas idóneas a una formación completa, trata con gran cautela la medicina y el derecho, porque su ejercicio es "no muy noble" o francamente "indecoroso" si se ejerce por dinero."¹⁵⁷

Uno de los educadores renacentistas con mayor visión de la vida, fue sin duda León Battista Alberti (1404-1472) quien señala en su obra "Della famiglia":

"No tiene virtud quien no la quiere...en cada uno de nosotros que no sea del todo frío o tardo de intelecto, parecería que la naturaleza ha puesto mucha avidez de alabanzas y gloria...Ninguna fatiga más remuneradora, si fatiga puede llamársela más bien que deleite y recreo de ánimo e intelecto, que la de leer y repasar cosas buenas: resulta uno abundante en ejemplos, copioso en sentencias, rico en persuaciones, fuerte en argumentos y razones; se hace uno oír; está entre conciudadanos y se les escucha de buen talante, se les admira, se les ama."¹⁵⁸

Alberti es el precursor de la educación integral, es decir, con un sentido intelectual y a la vez físico, se adelanta a su época y a los orientadores modernos, pues considera que ningún estudio intelectual puede tener éxito si el alumno no goza de buena salud. Sin embargo, se muestra más proclive a los castigos- aún cuando éstos pudieran ser físicos- que otros educadores de su época.

"Se muestren pues los padres solícitos en todo, amonestando con las palabras y castigando con el azote, a fin de que de raíz arranquen los vicios de las almas que ahora verdecen."¹⁵⁹

En el contexto del Renacimiento pedagógico italiano destacan dos grandes figuras, uno es el educador Vittorino Rambaldoni da Feltre; el otro es un monje aventurero y utopista llamado Tomás Campanella, aunque ambos pertenecen al Renacimiento, se encuentran situados en

¹⁵⁷. Ibid.

¹⁵⁸. Ibid.

¹⁵⁹. Ibid.

los dos extremos del foco italiano, el primero al inicio del Quattrocento y el segundo al final del Renacimiento.

Dentro de la gran obra de Vottorino Rambaldoni da Feltre (1378-1446), destaca su experiencia como educador, creador y director de la "Casa Giocosa", cuya leyenda en la fachada decía:

"Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta".¹⁶⁰

Algunos de los elementos que se siguen empleando dentro de la práctica de la orientación educativa, ya los empleaba Vittorino, como son:

"la educación del carácter; la sociabilidad; el aprendizaje del dominio de sí mismo incluso en el ímpetu de la contienda; en una palabra, ejercicio del Self-control, como dirían hoy los ingleses."¹⁶¹

Se interesó siempre por lo que consideró una "educación armoniosa", al asociar los ejercicios del cuerpo y los del espíritu. Concedía gran importancia a la educación física, de los niños y sobre todo al juego, de ahí que el término **giocosa**, traducido al latín significa **luden**, es decir **juego**.

La apartación pedagógica de Tomás Campanella (1568-1639) es la de un utopista, cuya obra más representativa es "La Città del Sole", escrita en forma de diálogo:

"Los solarianos viven un comunismo igualitario e integral en el que el amor público reemplaza al gusto por la riqueza. Sus sacerdotes adoran a Dios en el Sol."¹⁶²

Una de las características de la utopía pedagógica de Campanella es la peculiaridad de su método.

"Después de la lactancia materna, los niños corren, juegan

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² DEBESSE, M. y MIALARET, G. Ob. Cit. pp. 244-247.

acompañados por sus educadores, aprenden la lengua y el alfabeto pintando en los muros de la Ciudad. A partir de los siete años aprenden todo lo que es útil. Después de la instrucción sobre los muros vienen las visitas dirigidas a los artesanos, luego el estudio de las diversas ciencias, en equipos de trabajo, desde las matemáticas a la medicina... se dedican en seguida a las artes mecánicas o a los trabajos de campo."¹⁶³

Puede apreciarse que la educación física tiene la misma importancia que la intelectual. Sin embargo, la preponderancia de la enseñanza científica sobre la literaria es su sello característico.

Desiderio Erasmo de Rotterdam (1466-1536), es uno de los humanistas más destacado en el Renacimiento pedagógico renano que sin proponérselo aportó ideas a la orientación educativa. Desde su posición teórica, más que de su práctica, plantea la necesidad de respetar la libertad individual y sobre todo el desarrollo natural del niño. Sus concepciones pedagógicas tienen puntos de anclaje psicológico ya que se apoya en la imitación, la memoria y la atención, pero también en el interés y en el juego, es decir, en la motivación para aprender, propios de una concepción psicopedagógica moderna, que los orientadores actuales promueven en el aula de clases.

Ubicado en el foco del Renacimiento francés, Francois Rabelais (1494-1553), es considerado uno de los grandes humanistas de su tiempo. En su concepción pedagógica encontramos un vínculo entre la búsqueda de la libertad y la obtención del placer. Era partidario de la idea de que la mejor forma de obtener el desarrollo natural era dar rienda a los instintos, idea que retomaría como propia la psicoterapia pragmática a través de la "catarsis" como procedimiento para explorar los instintos reprimidos que pueden

¹⁶³. Ibid.

causar malestar al individuo.

Michel Eyquen de Montaigne (1533-1592) es uno de los más grandes pensadores del siglo XVI sobre temas de carácter psicopedagógico y filosófico. En sus famosos "Ensayos" mostró interés por la observación y la experimentación para el conocimiento de la naturaleza, al respecto decía:

"Si mi espíritu pudiera afirmarse, dejaría yo de experimentarme y me resolvería pero está siempre en aprendizaje y a prueba."¹⁶⁴

Influido por la época y por su formación concedía gran importancia al estudio de los clásicos y por la cultura en general y criticaba a la educación de su tiempo porque descuidaban estos aspectos.

"Si del estudio no va a resultar un espíritu mejor y un más sano raciocinio, prefiero que mi alumno pase la vida jugando a la pelota; por lo menos su cuerpo ganará en agilidad."¹⁶⁵

Estaba convencido que la función de la educación era producir "cabezas bien hechas", no "cabezas bien llenas", es decir, se pronunciaba contra el enciclopedismo y a favor de la reflexión como método de estudio. Se mostró siempre partidario de respetar la autonomía del niño a través del contacto directo con la naturaleza y con la realidad sin la intermediación de bagajes. Por ello, la finalidad de la educación debería ser:

"Formar la facultad de raciocinio, formar un espíritu ágil y crítico."¹⁶⁶

Es importante advertir que el desarrollo de la pedagogía y la práctica de la orientación educativa incidental se corresponden mutuamente. La primera surge como resultado de un proceso natural

¹⁶⁴. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Ob. Cit. 230-233.

¹⁶⁵. Ibid.

¹⁶⁶ Ibid.

de la evolución del pensamiento y de concebir la educación del "hombre nuevo". La segunda se nutre de esta concepción y tiene su punto de apoyo en la convicción de la "posibilidad" del hombre de su propio hacer en el mundo de la cultura. Esta convicción se sustenta en la noción de "libertad" humana para decidir su propio destino que cada quien ha de labrar de acuerdo con sus intereses y posibilidades personales.

Será la reflexión existencial sobre la naturaleza individual y la posibilidad de realizarse a través de una determinada actividad, lo que caracterice, en principio, la práctica de la orientación educativa incidental. Por ello, la Pedagogía y la práctica de la Orientación Educativa Incidental, son hijas legítimas del Humanismo Pedagógico que surgió en el Renacimiento se reafirmó en la Ilustración y adquirió su formalidad con la industrialización.

2.4 EL SURGIMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA FORMAL EN LA COYUNTURA DEL INDUSTRIALISMO.

2.4.1 De la razón a la racionalidad: El nuevo concepto de utilidad social.

El conocimiento y la capacidad para actuar sobre la naturaleza, son sin duda, las facultades más distintivas del género humano, que le permiten diferenciarse de los animales, desde el momento en que empiezan a producir sus medios de vida y producen, también, indirectamente, su propia vida material.

Es a través del trabajo como los seres humanos pueden mostrar esta capacidad para pensar, para construir y reconstruir el mundo y de esta manera, satisfacer sus diversas necesidades. A esta capacidad

para pensar, para organizar la realidad de acuerdo con las normas del libre pensamiento, se le llama "razón".

La razón se convirtió en el principio que guiaba todas las acciones del hombre y como parte de ella a la libertad, como una cualidad propia de la existencia del sujeto.

Conforme la sociedad va evolucionando, la razón se ajusta a sus necesidades y adquiere diversas aplicaciones, de acuerdo a intereses, medios y fines que permiten a la práctica humana, sea más eficiente, es entonces cuando la razón se vuelve útil a los fines inmediatos, es decir, se vuelve "racionalidad".¹⁶⁷

Existen diferentes interpretaciones de la "racionalidad social", pero la que más ha generado aplicación y sobre todo polémica, es el racionalismo de Max Weber quien reduce la racionalidad a algo instrumental, es decir, en determinar y calcular los medios más eficaces, para lograr un fin determinado. Esta forma de racionalidad no sólo opera en la técnica, sino que se utiliza como modelo para organizar a la sociedad moderna.

El perfil de la racionalidad instrumental es sólo una forma de aplicación del racionalismo moderno, lo cual no quiere decir, que dicho racionalismo se agote en esta interpretación.

Sería erróneo reducir el racionalismo a esta forma de racionalidad, porque el primero tiene una concepción universal, en tanto que el segundo persigue fines específicos. De acuerdo con Luis Villoro:

"El proyecto del pensamiento moderno es transformar todas las cosas en razón, para comprenderlas y dominarlas. Y la razón es universal,

¹⁶⁷. De acuerdo con Habermas, por racionalidad entiende Weber: "toda ampliación del saber empírico, de la capacidad de predicción, y el dominio instrumental y organizativo sobre procesos empíricos." HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa 1. Racionalidad de la acción y la racionalidad social. Taurus. Argentina, 1989. p. 216.

única en todo hombre, a todos iguala en su ejercicio".¹⁶⁸

Primero fue la magia natural, luego la ciencia matemática y después la física moderna a través de los cuales la razón capitalista domina los diferentes medios de la producción, para someterlo todo a la "racionalidad", es decir, lo que está al servicio de una voluntad de transformación y de dominio. De lo que se trata es de encontrar los medios más adecuados para que nuestra acción sea eficaz y pueda llegar a los fines que se proponga. Se trata de convertir el conocimiento de la naturaleza en instrumento para construir nuestro propio mundo. Para que la racionalidad pueda llevarse a cabo, es decir, para que el cálculo de los medios adecuados conduzcan a una acción eficaz, es necesario conocer las reglas, a través de las cuales se desarrollan los procesos naturales.

La magia no acertó en una explicación previa porque basaba la teoría del conocimiento en percepciones e intentaba clasificar las cualidades percibidas de acuerdo con las reglas de semejanza, analogías y supuestos que no correspondían a la realidad. La magia hizo acopio de datos empíricos, pero sin explicar la verdad del conocimiento.

Esta actitud empirista hacia la naturaleza, explica Villoro,

"obligaba a la magia, privilegiar la observación directa y la clasificación de los hechos observados, pero no dio lugar al conocimiento científico."¹⁶⁹

¿A qué se debía esto? Sin duda a que carecía de un referente teórico, pero además debía superar dos obstáculos: el "formalista"

¹⁶⁸. VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 90-91.

¹⁶⁹. Ibid. pp. 78-79.

y el "empirista."¹⁷⁰ El primero de ellos, supone una tendencia al análisis de conceptos teóricos de los cuales se puede derivar un conocimiento de la realidad, un ejemplo de ello, explica Luis Villoro, es la física escolástica, cuyo problema principal fue:

"...su tendencia a proceder por simples análisis de conceptos. Seguir un método analítico y deductivo suministraba universalidad y necesidad de juicios."¹⁷¹

Este formalismo en los juicios fue el que no permitió que se convirtiera en ciencia, porque el análisis lógico y la falta de enunciados de experiencia, son los que restan veracidad al conocimiento científico. El segundo en cambio, parte del principio de que la experiencia sensible de las cualidades de los objetos son indispensables para explicar la realidad, pero se encontró con la limitante de que los juicios de observación son subjetivos y relativos.

Para llegar al conocimiento científico, expresa Luis Villoro,

"...era menester superar la física de cualidades por la física de objetos medibles por la razón y los enunciados de observación, por juicios universales. Para ello, la física tenía que versar sobre objetos constituidos por cualidades primarias susceptibles de ser términos de cálculo racional, y no sobre cualidades percibidas, subjetivas y cambiantes."¹⁷²

En oposición a la magia, la ciencia moderna impone una paradoja epistémica, exige que sus enunciados impliquen un contenido empírico, pero que a la vez puedan derivarse juicios universales. Esta premisa puede lograrse si cuenta con la condición de contar con:

"un lenguaje matemático y, a la vez, se refieren a relaciones

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid. p. 80.

observables en la experiencia."¹⁷³

Max Weber fue el primero en conceptualizar y caracterizar a la racionalidad como rasgo de la modernización de la sociedad, en cuyo seno surge la empresa capitalista y el Estado Moderno, en que ambos complementan y se equilibran mutuamente. Sin embargo, el elemento central de la economía lo constituye la empresa capitalista en donde tiene lugar los procesos productivos y reproductivos, pero además, se lleva a cabo el cálculo de capital y de los medios más adecuados para lograr la eficiencia de la empresa.

La racionalidad como fin en sí misma es instrumental, ha penetrado en diferentes ámbitos de la sociedad y de la vida de las personas y ha transformado los esquemas de valores sociales a tal grado que se ha fragmentado la unidad familiar. Ahora el individuo se encuentra sólo frente a su destino y envuelto en un vertiginoso remolino de cosificación. Por ello, el nuevo concepto de utilidad social está determinado por lo práctico, inmediato, útil, rentable, eficiente, con fines productivos. La racionalidad del mercado ha terminado por imponerse, como una norma que rige la vida y las relaciones de las personas.

Ante esta tendencia de la razón, Herbert Marcuse advertía que:

"la técnica racional "libre de valores" significa separación del hombre de los elementos de producción, subordinación a la capacidad de producción y necesidad técnica, en el marco de la economía privada de adquisición."¹⁷⁴

Marcuse está convencido de aquello que Max Weber llama "racionalización", no se implanta una "racionalidad" en tanto tal

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ MARCUSE, Herbert. Industrialización y capitalismo en la obra de Max Weber. En: La ética de la Revolución. Taurus. Madrid, 1969. p. 137.

y de forma total, sino que en nombre de la racionalidad lo que se impone es una forma determinada de "oculto dominio político".

"El concepto de la razón técnica es quizá en sí mismo ideología. No ya su empleo, sino la técnica misma, es dominio (sobre la naturaleza y sobre el hombre), dominio metódico, científico, calculado y calculativo.¹⁷⁵

Esta dimensión de la racionalidad implica ya en sí misma un dominio calculado y calculante que tiene por objetivo dominarlo todo, incluso al hombre mismo. Bajo este proyecto, la técnica no libera al hombre de la abrumadora carga de trabajo, sino que lo somete, porque en el fondo de las relaciones de producción existe una separación entre el hombre y el trabajo. Tan sólo sirve para hacer más cómoda la vida y para elevar la eficiencia en la productividad.

"La tecnología, afirma Marcuse, proporciona también la gran racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la racionalización de la autonomía, de la capacidad de decisión de la propia vida."¹⁷⁶

2.4.2 La desintegración de la unidad familiar.

El proceso seguido por la civilización moderna ha propiciado una serie de transformaciones al interior de los diferentes grupos sociales, uno de ellos ha sido sin duda, la familia.

La familia ha constituido a lo largo de la historia, la unidad básica por excelencia¹⁷⁷ pero que en la sociedad capitalista de

¹⁷⁵ Ibid. p. 138

¹⁷⁶ MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Joaquín Mortiz. México, 1987. p. 177.

¹⁷⁷ Al respecto, Ralph Linton afirma que: "el tipo conyugal de familia, como unidad funcional, fue el primero en la historia humana, el primero que se integró en las estructuras sociales. La relación consanguínea es, desde luego, tan antigua como la relación sexual y la reproducción, pero su reconocimiento y especialmente, su utilización como criterio para delimitar la pertenencia de grupos sociales organizados, funcionales, deben haber exigido un grado considerable de refinamiento, de civilización. Incluso en los sistemas sociales actuales que atribuyen la máxima importancia a la familia consanguínea, esta

finales del siglo XVIII, ha sufrido un proceso de transformación considerable, cuyos derroteros todavía no son claros, pero en el fondo entraña profundas contradicciones porque es el eslabón que se resiste a desprenderse del ancla de los valores solidarios de los resabios del humanismo. Una de las contradicciones es la que señala Max Horkheimer:

"La familia siguió siendo esencialmente una institucional feudal basada en el principio de la "sangre", es decir, una institución totalmente irracional; en cambio, la sociedad industrial (aun cuando contiene muchos elementos irracionales en su misma esencia) proclama el reino de la racionalidad, el dominio exclusivo del principio del cálculo y del intercambio libre sin más condiciones que las exigencias de la oferta y la demanda."¹⁷⁸

La familia monogámica en cambio, significó la congruencia histórica con la propiedad privada,¹⁷⁹ misma que se manifestó y ejerció por el padre en las unidades industriales familiares durante gran parte del siglo XIX, a través de diferentes formas de "autoritarismo del padre".¹⁸⁰ Esta situación era posible por la existencia de una estructura económica poco diversificada, lo que permitía la unidad familiar y con ello, la preservación de los principios y valores de la sociedad.

Conforme el capitalismo alcanzó su fase superior, la existencia de

unidad tienen un carácter hasta cierto punto artificial." HORKHEIMER, FROMM, PARSONS. La familia. Ediciones Península. 6a edición, Barcelona, 1986. pp. 8-9

¹⁷⁸ Idem. p. 177.

¹⁷⁹ Al respecto Horkheimer afirma que: "El hombre liberado de la servidumbre en casa de los demás, se convirtió en dueño y señor de la propia." Ibid. p. 178

¹⁸⁰ Al respecto Horkheimer señala que la era victoriana o premonopólica, "la familia, como unidad económica, seguía siendo uno de los factores de la economía nacional del siglo XIX...La mecanización de las tareas domésticas no había avanzado, ni mucho menos como hoy, y las mujeres, los hijos y los demás parientes eran indispensables para la marcha de innumerables unidades industriales...El éxito de la empresa dependía, en gran parte, de la solidaridad de la familia. El poder del padre sobre los miembros de la familia, del taller o la hacienda siempre se había basado en la necesidad social, de la forma de dependencia directa." Ibid. pp.178-179.

la unidad familiar empezó a resquebrajarse. Las relaciones matrimoniales se volvieron más que convencionales. El industrialismo moderno evidencia la universalización del mercado. La incorporación de la mujer y los hijos al trabajo asalariado, la disminución relativa del precio de la fuerza de trabajo por la duplicación del ejército laboral de reserva; el acelerado proceso de citadinización de la vida; el impacto de los medios masivos de comunicación, son algunos factores que han transformado y fracturado la unidad familiar.

La familia monogámica está a punto de desaparecer en el régimen social que la creó y más la necesita. El matrimonio ya no es garantía de perpetuidad. Con el advenimiento del capitalismo industrial, los cónyuges pronto se dieron cuenta de que podían satisfacer sus necesidades elementales sin la presencia de uno de ellos, a tal grado que los matrimonios modernos, recurren con más frecuencia al mecanismo que anula los lazos maritales, es decir, el divorcio; cuando el matrimonio se convierte en un simple vínculo contractual. Cuando la racionalidad de las relaciones se vuelven convencionales y cuando ya no cumple su cometido, el divorcio es el único camino.

"En muchos grupos sociales de la actualidad el matrimonio ha sido prácticamente abolido por la institución del divorcio. Los individuos son tan intercambiables en el matrimonio como las relaciones comerciales."¹⁸¹

Al desgajarse la unidad familiar por la diversidad de ocupaciones e intereses que cada miembro de la familia contrae con su grupo social, se produce la escisión de dicha unidad. Por ello, el que el

¹⁸¹ Ibid. p. 183

padre y la madre trabajen fuera del hogar, implica que el tiempo que dedican a sus hijos sea tan corto que sólo alcanza para no olvidar sus rostros. La guardería, la escuela y la televisión se convierten en madres substitutas.

La comunicación entre cónyuges y entre hermanos se reduce al mínimo. El hogar deja de serlo para convertirse en un hotel. Cada miembro de la familia diseña su proyecto de vida y lo vive y en ese proyecto, no están incluidos los miembros de la familia. Cada uno pasa más tiempo con sus compañeros de trabajo o de escuela que con los miembros de la familia. En estas condiciones es posible que se contraigan lazos amorosos extraconyugales y que los divorcios, la separaciones o los cambios de pareja se vuelven comunes.

Los integrantes de las familias modernas experimentan vacíos existenciales difíciles de llenar. Por ello Horkheimer tiene razón cuando critica las secuelas del industrialismo moderno:

"...los individuos actuales tienden a convertirse en simples átomos sociales, los átomos en que la revolución burguesa ha pulverizado a la sociedad. El hombre está sólo en la sociedad de masas. Su nombre se ha convertido en una simple marca de identificación, en una simple etiqueta; una individualidad no es más que una serie de características."¹⁸²

No es remota la idea de que ésta sea una de las causas que han propiciado entre los jóvenes la llamada "indefensión aprendida"¹⁸³ es decir, la actitud de desinterés y depresión ante

¹⁸² Ibid. p. 182.

¹⁸³ Según lo expresa Javier Burón, la "indefensión aprendida" consiste en un convencimiento sobre la propia capacidad son conclusiones formadas a raíz de las experiencias negativas que hemos vivido y que generalmente no se corresponden con nuestra capacidad real. Esta infravaloración que acompaña a la indefensión, se encuentran implícitas en las frases "Esto no se me da". "Esto no es para mí". "No, si yo no tengo remedio". En el fondo estas expresiones, afirma Burón, esconden cierto determinismo y una renuncia a provocar el cambio que significan carencia de fe en la propia acción." BURÓN, Javier. Motivación y aprendizaje. Ediciones Mensajero, 2a edición, Bilbao, 1995.pp. 69-72.

la vida, aún cuando tienen más dinero, libertades, diversión, vida sexual, posibilidades culturales, etc. No obstante, se sienten deprimidos. ¿Acaso es la carencia de afecto, cariño, comprensión que los padres no proporcionan a sus hijos al interior del núcleo familiar, es la causa de que más jóvenes se sientan deprimidos y desesperanzados, que ven en el suicidio una solución a sus problemas.? Lo cierto es que la familia monogámica se encuentra en una profunda crisis y a punto de desaparecer, en el momento en que la sociedad capitalista más la necesita.

2.4.3 El sujeto-cosa del régimen capitalista.

Una de las manifestaciones de la modernidad y de la racionalidad en el régimen capitalista es la conformación de un sujeto individualista que piensa y actúa conforme a sus intereses personales. Escindido de su pertenencia grupal sólo actúa en función de sí mismo. Su existencia se reduce a la individualidad que se convierte en "segunda naturaleza" la cual surge debido a la emergencia del industrialismo y de la economía de consumo, al respecto afirma Marcuse:

"La llamada economía de consumo y la política del capitalismo empresarial han creado la segunda naturaleza en el hombre que lo condena libidinal y agresivamente a la forma de una mercancía."¹⁸⁴

Al volverse mercancía su fuerza de trabajo y sus propias necesidades, se cosifican y toda su naturaleza sufre un vuelco, su existencia queda atrapada por la ideología del mercado.

"...el culto al hombre eficiente, este paradigma de hombre empieza

¹⁸⁴ MARCUSE, Herbert. Un ensayo sobre la liberación. Joaquín Mortiz. 4a edición, México, 1975. p. 19.

a depositarse en un número creciente de conciencias y amenaza con convertirse en predominante."¹⁸⁵

Surge una nueva casta, la tecnocracia que aprecia en cada problema una solución que debe ser rápida y eficiente. La eficiencia va relacionada con la productividad, ambas se han convertido en el nuevo concepto de utilidad social que es el valor predominante de las sociedades desarrolladas.

"La productividad, afirma Piña Osorio, es algo que debe medirse, observarse, para conocer "objetivamente" sus resultados. Más aún, debe ser útil. Productividad y eficiencia son posibles sólo por métodos modernos empleados, ya para la generación de valores o ya para la prestación de servicios."¹⁸⁶

El hombre moderno por su carácter individualista, se aproxima cada vez más al sujeto cosa que vive en una "sociedad unidimensional" que ha renunciado a la utopía y en lugar de luchar por su "emancipación" y abolir su dependencia respecto del mercado, rinde culto a la comodidad, a la acumulación y al bienestar, en una sociedad en que cada quien se piensa como cosa, consume cosas, produce cosas y se consume a sí mismo al comprar y vender.

El sujeto cosa desarrolla un elevado sentimiento egoísta de competencia por la búsqueda de la comodidad. Si bien vive entre la multitud, no deja de sentirse solo. La soledad es un estado de aislamiento que es la consecuencia de la cosificación humana. El estar sólo es similar a una cosa, puede ser substituido por otra cosa semejante, porque finalmente las cosas, cosas son.

¹⁸⁵ COVARRUBIAS, Francisco. Los retos de la formación de docentes en los umbrales del siglo XXI. Revista Cuarto Nivel. División de Estudios de Posgrado. Escuela Normal Superior del Estado de México. Enero de 1993.

¹⁸⁶ PIÑA, Juan Manuel. Pensamiento tecnocrático y modernidad. En: Memoria del Primer Foro Regional de Orientación Educativa. Cuadernos de la ENEP Aragón-UNAM. la Reimp. México, 1990. p. 80.

2.4.4 Los orígenes de la Orientación Educativa Formal.

Hasta el momento se ha tratado de explicar el proceso en que surgió la práctica de la orientación educativa incidental, tomando como punto de referencia el inicio de la modernidad, lo cual no significa que sea éste el único anclaje en que tuvo lugar su etiología, sino que su génesis se extiende a través del proceso histórico, de la antigüedad y el medioevo. Asimismo, es importante destacar su relación estrecha que ha mantenido con la educación y el pensamiento pedagógico de autores tan destacados como: Acame, Soto, Vaga, Vergerio, Da Feltre, Montaigne, Rabelais, Campanella, entre otros, quienes desde el campo filosófico, aportaron elementos ontológicos, gnoseológicos y éticos que enriquecieron la práctica de la orientación educativa incidental desde el pensamiento humanista.

La aparición de la orientación educativa formal es el resultado de un proceso histórico social que atiende a causas específicas, las cuales no pueden entenderse si no se explica el contexto social en el que surgen.

La práctica de la orientación educativa formal tiene su génesis en el medio productivo en donde comienza a sentirse la necesidad histórica de contar con elementos que permitieran identificar las características del personal para asignarlo a tareas determinadas, en el marco de una sociedad cambiante, producto de la transformación de las relaciones sociales de producción y a la presencia del industrialismo.

En las sociedades tradicionales cuyo desarrollo económico no era tan elevado, persistía la idea de que:

"el destino del hombre estaba determinado, desde afuera, por su nacimiento o su origen familiar o social, la orientación no fue sentida como una necesidad".¹⁸⁷

Puede decirse que ha existido una mistificación del significado de "vocación"¹⁸⁸ que ha sido entendido como el cumplir con un destino individual. En lo profesional se trataba de ejercer el oficio heredado por los ancestros y consistía en acceder a él a través de la experiencia.

La racionalidad impuesta por la producción industrial obturó la tradición de la predeterminación humana de cumplir con un destino, a partir de ese momento se trata de encontrar la aplicación adecuada a las "aptitudes" que regula la nueva división social del trabajo.

En un primer momento surge la orientación profesional como resultado de la emergencia por reclutar a los "mejores" trabajadores para la "profesión."¹⁸⁹ El concepto ético-religioso del que derivó la palabra profesión fue el trabajo, cuyo desempeño fue y sigue siendo "la única manera de regirse en la vida que

¹⁸⁷ GAL, Roger. La orientación escolar. Kapelusz, 7a edición, Argentina, 1973, p. 7.

¹⁸⁸ La palabra "vocación" tiene un origen clerical, según lo afirma Naville, se encuentra cargada de significación divina y de sentido metafísico. "Es la llamada de Dios y la llamada del tribunal. Al sujeto se le supone dotado de unas virtualidades específicas...se aconseja pasar de la potencia al acto, dando simultáneamente forma a la materia, el que quiera ser marino será marino y el que quiera ser soldado lo será... De cualquier manera, unos y otros deben haber sentido y reconocido de antemano la necesidad interior, haber experimentado la vocación. La orientación profesional consiste simplemente en facilitarles esta experiencia." NAVILLE, Pierre. Teoría de la orientación profesional. Alianza, Madrid, 1975. pp. 124-125.

¹⁸⁹ Según lo expresa Max Weber "el vocablo "profesión" y en inglés "calling", existe por lo menos una remembranza religiosa: la creencia de una misión impuesta por Dios." De acuerdo con Weber, la idea de profesión proviene del trabajo de lo que derivó en el concepto ético religioso de profesión, "el contenido más honroso del propio comportamiento moral consistía precisamente, en la conciencia del deber en el desempeño de la labor profesional del mundo...de los deberes que a cada quien obliga la posición que tiene en la vida, y que por ende, viene a convertirse para él en profesión." WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premia, 5a edición, México, 1984. pp. 48-49.

satisfaga a Dios..."¹⁹⁰ Pero además es el único medio capaz de genera plusvalor y de generar ganancias para la acumulación de capital.

Juntos, trabajo y profesión constituyeron la base de la empresa capitalista para garantizar la producción. Sin embargo, faltaba algo más, el medio para legitimar la preparación del profesionalista, el sistema educativo. Sin él no hubiera sido posible formar los nuevos cuadros, lo cual se logró con la formalización de la escuela pública, que fue sin duda, la pieza que faltaba para legitimar los méritos académicos que deberían reunir para incorporarse al trabajo productivo.¹⁹¹

La orientación vocacional aparece como una de las necesidades que demandaba urgentemente el aparato productivo, y como lo dice Roger Gal:

"...la industria y el comercio no pueden admitir ya la pérdida que significan fuerzas mal empleadas. Se estandariza la producción y se regula hasta la minucia los gestos en los oficios. Se trata de conseguir el mejor empleo de las aptitudes..."¹⁹²

La orientación escolar se produjo como una necesidad técnica para el desarrollo de lo que pronto se le denominó "aptitudes".¹⁹³

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Al respecto Bowles y Gintis refieren que el proceso de producción capitalista que se experimentó en los Estados Unidos, después de la guerra de independencia alteró drásticamente la relación entre la familia y el sistema de producción. "La expansión de la producción capitalista, particularmente el sistema fabril, así como la constante concentración de capital comercial, socavaron el papel que desempeñaba la familia como unidad central tanto para la crianza de los hijos cuanto para la producción." BOWLES, S. y GINTIS, H. La instrucción escolar en la América capitalista. S. XXI, México, 1981. pp. 208-209.

¹⁹² GAL, Roger. La orientación Escolar. Kapelusz, 2a edición Buenos, 1973. p 10.

¹⁹³ "La aptitud es el resultado adquirido por el ejercicio. La rapidez del desarrollo de la aptitud es el equivalente de la educabilidad del individuo. La educabilidad es el signo de la aptitud y da la medida de esto." NAVILLE, Pierre. Ob. Cit. 135.

El interés por las aptitudes se fue desarrollando progresivamente a partir del siglo XVIII y conforme los talleres y manufacturas se diversificaron e incorporaron las máquinas a la industria, se profundizó la "división social del trabajo",¹⁹⁴ en un medio social dominado por la racionalidad del mercado capitalista.

Es a partir de la idea decimonónica de las diferencias individuales que tienen su origen en el determinismo y el fijismo biológico como se piensa que cada individuo recibe un cierto número de dones desde su nacimiento, los cuales pueden desarrollarse dependiendo del medio social.

La empresa capitalista se empeña en seleccionar y administrar de forma racional, los recursos humanos de forma tal que las aptitudes se empleen de la mejor manera posible, por lo que se recurre al principio taylorista "the right man in the right place", que cada hombre sea colocado en su lugar que le corresponda de acuerdo a sus aptitudes. En la práctica se piensa que cada hombre le espera un "puesto natural" en la sociedad (que es un símil de vocación o misión impuesta por Dios) y lo sorprendente es que, como dice Montmollin, ironizando el principio taylorista: "existe una correspondencia exacta punto por punto"¹⁹⁵ entre puesto y trabajador. Sin embargo, hasta ese momento histórico, al individuo le es permitido elegir la carrera u oficio de su interés, pero con

¹⁹⁴ La división del trabajo según Naville es un proceso cuyo origen es propiamente natural, desde la procreación y al interior del grupo se produce la primera división: "la separación entre el trabajo industrial y comercial y el agrícola por el otro. Más tarde se produce la separación entre el trabajo comercial y el industrial y luego la separación entre el trabajo bancario financiero y el trabajo comercial." El industrialismo produce diversas divisiones que dan lugar a tareas específicas.
Ibid. 61-63.

¹⁹⁵ DE MONTMOLLIN, Maurice. Las esclerorisis sociales. En: Los psicofarsantes. S. XXI, 8a edición, México, 1989. pp. 28-38.

el proceso de integración económico y la globalización de la sociedad, que significa la profundización de la dependencia de capitales que ya no tienen nacionalidad, la persona se le niega la posibilidad de elegir. Ahora son los intereses del mercado, a través de las empresas transnacionales y las condiciones sociales, los que eligen el destino de los individuos. De ahí la letra de la canción popular que dice: "Uno no es lo que quiere, sino lo que puede ser."

2.4.5 Principales aportaciones pedagógicas a la orientación Educativa Formal.

Es particularmente importante comprender el panorama productivo que surge a partir de la Revolución industrial cuyo germen trajo consigo un avance considerable en las ciencias y en las disciplinas científicas. Así por ejemplo, la medicina humana dio grandes pasos con el desarrollo de la microbiología, la biología, etc. Las ingenierías alcanzaron su nivel más elevado en cuanto al perfeccionamiento tecnológico. En cambio las ciencias de la educación no alcanzaron un nivel de desarrollo considerable que las colocara a la altura de las circunstancias sociales y productivas. La psicología que había tenido un papel más modesto que la Pedagogía durante el proceso histórico educativo, recibió un fuerte influjo por la filosofía evolucionista y positivista, particularmente el desarrollo de la microbiología fue cobrando importancia para el proceso productivo.

Una de las influencias más importantes en la conformación de la orientación educativa formal, fue la **teoría de la organización y la**

gestión, bajo el régimen capitalista, cuya influencia se deja sentir a través de dos disciplinas: la economía y la administración. La primera adquiere importancia debido a que es durante el capitalismo en que se han diseñado los principales modelos económicos, desde la economía clásica, la economía política del marxismo, hasta las políticas económicas neoliberales que actualmente nos rigen, con la globalización económica y la integración de bloques comerciales. La segunda, constituye el elemento fundamental para hacer más eficiente el proceso productivo y que alcanza su punto culminante con la "**administración científica**", cuyo máximo exponente fue Frederick Winslow Taylor. También es importante considerar dos corrientes filosóficas y pedagógicas que van a influir en la constitución de la orientación educativa formal. Una es la que deriva de la filosofía positivista que proviene de la concepción biologizante de la pedagogía, otra es el instrumentalismo.

La primera proviene de la concepción filosófica del evolucionismo, cuyos representantes son Charles Darwin y J. B. Lamarck. Darwin sostiene que los individuos pertenecientes a la misma especie poseen semejanzas básicas que determinan su pertenencia a la especie, pero surgen inevitablemente diferencias individuales lo que les permite lograr su adaptación al medio natural de los organismos vivos. Los individuos más aptos de una especie, son los que se adaptan a su medio ambiente y por ello pueden sobrevivir, en oposición a los más débiles, de esta manera se produce la selección

natural.¹⁹⁶

La segunda influencia que tuvo la orientación educativa formal fue la del instrumentalismo que se constituye como la derivación de la filosofía pragmática y John Dewey fue uno de los filósofos más representativos, según Dewey, "el instrumentalismo trata de establecer distinciones universalmente reconocidas y reglas de lógica, derivándolas de su función reconstructiva o meditativa adscrita a la razón. pretende constituir una teoría de las formas generales del concepto (idea) y del razonamiento." El mérito de Dewey fue el tratar de evitar la separación entre la teoría, la experiencia y los valores morales, procura superar el dualismo teoría-realidad mediante la noción de que los valores y las experiencias organizan el conocimiento y las ideas. Sin duda asigna gran importancia a la experiencia individual y la ubica por encima de las teorías y postulados.¹⁹⁷

Ahora bien, ¿cómo influyeron estas concepciones filosóficas en la estructuración de la orientación educativa formal? En primer lugar, contribuye a ubicar a la práctica orientadora como una técnica bajo

¹⁹⁶ La interpretación que se hace de la concepción evolutiva de la pedagogía consiste en la creencia de que el "más apto es el que sobrevive" o el que se desarrolla un mejor aprendizaje es el adaptado." Véase al respecto, MUÑOZ, Bernardo y VUELVAS, Bonifacio. Marco teórico de la práctica...Ob. Cit. 92-94.

¹⁹⁷ Al respecto Dewey afirma: "...la práctica cae por necesidad dentro de la experiencia. El hacer procede de las necesidades y aspira al cambio. Producir o hacer es alterar algo, consumir es alterar. Todos los odiosos caracteres del cambio y la diversidad se adhieren así al hacer, en tanto que el conocer es tan permanente como su objeto. Conocer, captar una cosa intelectual o teóricamente, es salir de la región de la vicisitud, del cambio y de la diversidad. La verdad no tiene falla, queda intacta respecto a las perturbaciones del mundo de los sentidos. Trata con lo eterno y lo universal. Y sólo se puede someter a control al mundo de la experiencia, sólo puede fijarse y ordenarse mediante su sumisión a su ley de razón."

DEWEY, John. Democracia y educación. Losada, 8a edición, Buenos Aires, 1978. p. 282.

una visión "cientificista" que permite conocer las aptitudes del hombre para adecuarlas al empleo profesional en donde pudiera rendir mejor. En segundo lugar, se consolida el proyecto positivista de desvincular lo teórico de lo empírico, en donde la práctica es la que permite la aplicación de la orientación educativa, restando importancia al sentido teórico. En tercer lugar, opera una especie de evolucionismo psicológico, en donde los individuos más aptos, se adaptan mejor a las circunstancias educativas y laborales. En cuarto lugar, aparece la concepción "científica" de la orientación vocacional, como deudora de la psicología conductista que trata de conocer los rasgos y los factores en los individuos, enmarcados, en estas dos vertientes del pensamiento, el pragmatismo y el positivismo.

2.4.6 Constitución de la orientación educativa formal.

La orientación educativa formal se constituye como una necesidad que demandaba las nuevas relaciones de producción y la división social del trabajo. Bajo este sello pragmático, la psicología se obsesiona por alcanzar el nivel científico de la práctica orientadora. De esta manera, se emprenden las grandes búsquedas, bajo el amparo de la psicología experimental y descriptiva.

Dichas búsquedas se inician desde la última década del siglo XIX, en el ámbito industrial, se trataba de encontrar materiales psicométricos que permitieran medir las funciones sensoriomotrices de los obreros.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Una explicación amplia se puede encontrar en el "Marco teórico de la práctica de la orientación educativa. Al respecto se señala que fue Jame Mckeen Cattell quien diseñó en 1890 los primeros materiales psicométricos para medir las funciones sensoriomotrices de un grupo de obreros. Catorce años después, Alfred

En este proceso de búsqueda, una de las aportaciones que más influyeron a América Latina fueron las logradas por Frank Parsons en los Estados Unidos, quien creó el departamento vocacional en Boston. Fue uno de los primeros en instituir al "consejero vocacional" u orientador como el profesional que debería poseer la capacidad para conocer "los gustos, rechazos, capacidades, experiencias y deficiencias del aconsejado". Asimismo, debía estar "ampliamente familiarizado con el mundo de las profesiones, así como con los requisitos para obtener y conservar trabajos de muy diversos géneros" y como si esto fuera poco, debía "poseer una gran habilidad para hallar la tarea adecuada a cada uno."¹⁹⁹

El consejero vocacional tenía bajo su responsabilidad el "conocimiento de los rasgos" del aconsejado, para ello no bastaba con una simple "impresión general", según Parsons, las observaciones en orientación debían hacerse con "objetividad" a través de la Psicología de los rasgos.

Con la vertiente inaugurada por Parsons, se abre una perspectiva para el campo de la orientación y de la Psicología. En su libro "Choosing a vocation" (En busca de una vocación) publicado en 1906 trata de brindar ayuda a quienes se proponían aconsejar a los estudiantes y su obra educativa fue compartida tuvo gran aceptación

Binet y Simon proponen al ministerio de educación de Francia la aplicación de instrumentos para diagnosticar niveles intelectuales. En 1902, en Munich, Alemania, se creó la primera oficina de orientación educativa... "Cfr. MUÑOZ, Bernardo y VUELVAS, Bonifacio. Marco teórico de la práctica de la Orientación educativa. Ob. Cit. pp. 97-102.

¹⁹⁹ Parsons propuso un método constituido por tres pasos para aconsejar a sus clientes, éstos son: 1) conocer al estudiante. 2) conocer el mundo del trabajo y 3) adecuar al hombre a la tarea."
BECK, Carlton. Ob. Cit. p. 24.

en el sector productivo.

La necesidad histórica de la orientación vocacional demandada por el aparato productivo para lograr elevados niveles de eficiencia en la incorporación de los cuadros técnicos y administrativos, fue sentida tanto en España, como en Francia, Alemania e Italia en donde se le ha dado gran impulso.

Como se ha podido advertir, la orientación educativa es una práctica que al igual que la educación se encuentra permeada y coloreada por el modo de producción capitalista, lo cual no implica que se tenga que censurar, ya que ha sido parte del proceso evolutivo de las relaciones sociales de producción. Lo que si es necesario señalar es que, como práctica social, económica y cultural, no puede escindirse del ámbito ideológico, por ser una práctica intencionada y promovida por diferentes instancias del Estado capitalista, por lo que significa y representa no sólo para el estudiante, sino para la sociedad.

2.5 LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ALGUNOS ANTECEDENTES.

2.5.1 ¿Qué es la praxis?

Existe en la actualidad un significado distinto entre el uso del término "praxis" y el de su equivalente "acción". En realidad, no pueden usarse indistintamente, ya que su significado no siempre se corresponde.²⁰⁰

En sentido estricto, las fuentes revelan que no existe un significado unívoco al cual atenernos, porque si bien el vínculo que mantiene la praxis con la acción es estrecho, la idea se concreta al hacer, lo cual tampoco es clara, debido a que no todo lo que se hace es práctico.

En realidad la concepción de praxis es diferente al concepto de acción, empleado por la filosofía pragmática. Se encuentra vinculada a la idea de "phronesis", es decir, como un entendimiento prudente y de la reflexión de cómo actuar en situaciones prácticas.²⁰¹

Una de las características de la praxis es su sentido histórico

²⁰⁰ Para Eduardo Nicol el significado del término "praxis" no corresponde al de acción. "El término praxis, en griego, no puede ser definido como se define su equivalente acción. Es decir que la equivalencia no es exacta. Algunas de las varias acepciones de la acción corresponden a algunas de las acepciones de la praxis. Pero ¿que es la praxis?... La praxis es una forma de actividad exclusivamente humana." Más adelante señala para aclarar el parentesco entre ambos términos que: "La póiesis designa la acción y el efecto del verbo que significa hacer, en el sentido de producir, crear, engendrar o causar la existencia de algo. Resulta claro que la póiesis es una especie de praxis, aunque hay que ver si toda praxis es poiética, y en qué forma y sentido. También puede quedar englobada la energía en el ámbito de la praxis, en tanto que ella designa especialmente la actividad humana. Pues la enérgeia es la palabra que significa trabajo..."

NICOL, Eduardo. La primera teoría de la praxis. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM. México, 1978 p. 37.

²⁰¹ En sentido aristotélico, expresa Carr y Kemmis, el concepto de praxis es entendido más como "obrar" que como hacer y la disposición que debía cultivarse era la de "phronesis".

CARR, W. y KEMMIS. S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona, 1988. p. 45.

porque la historicidad es la cualidad intrínseca del ser humano o como prefiere decir Nicol:

"...la historia de la praxis es la historia del hombre."²⁰²

La praxis entendida en sentido histórico tiene por objeto la búsqueda del conocimiento y la verdad, pero no como un proceso que tiene lugar en el sujeto que "acontece en la vida del espíritu (la vida especulativa),²⁰³ sino como la capacidad del hombre para actuar en la transformación de su realidad; que hace de la realidad dada, realidad humana."²⁰⁴

No es casual que la filosofía pragmática eligiese la palabra griega "póiesis" que significa acción, como aquella que antepone a la verdad la utilidad, justificándola con la idea de que la naturaleza adquiere un carácter transformable y que la voluntad es libre de actuar sobre ella.

Es a través del trabajo como los seres humanos pueden construir y reconstruir

el mundo y de esta manera, satisfacer sus diversas necesidades. La praxis se concretiza a partir del trabajo, a través de la acción y la reflexión para organizar y transformar la realidad.

2.5.2 La praxis educativa.

La praxis educativa se entiende como la acción transformadora que

²⁰² NICOL, Eduardo. Ob. Cit. p. 25.

²⁰³ En sentido hegeliano la dialéctica especulativa se refiere al "proceso de concepción de la realidad y la verdad, que acontece en el sujeto, o mejor dicho: es el proceso del sujeto."
PARISI, Alberto. Raíces clásicas de la Filosofía Contemporánea. Marxismo, Fenomenología y Filosofía Analítica. ANUIES-UAEM. México, 1977. pp. 122-23.

²⁰⁴ Ibid. p. 26.

permite la interacción dialógica entre los protagonistas de la educación, profesores y alumnos, a través de los cuales se construye y reconstruye la realidad social.

A diferencia del pragmatismo bancario y tecnológico que reniega de la reflexión y la crítica, la praxis educativa tiene en la Pedagogía y la Didáctica, a sus principales fuentes de sustento teórico y metodológico, para explicar el fenómeno educativo. Mientras que el pragmatismo encuentra en la práctica, la justificación de sus propósitos utilitarios.

Estas dos posiciones se contraponen en su concepción teórica. La primera se apoya en la Pedagogía y en la Didáctica para explicar el fenómeno educativo, cuya finalidad es encontrar un sentido práctico y útil en su relación con el trabajo. La segunda busca sustentar su praxis en la Pedagogía y la Didáctica, explicando el fenómeno educativo a partir de la interrelación establecida entre el educador-educando y anteponiendo a la utilidad, la verdad en esta interrelación.

2.5.3 Distinción entre práctica orientadora y práctica docente.

La praxis de la orientación educativa formal es deudora de otra de carácter incidental o informal, que a su vez fue influenciada por la Pedagogía humanística y del pensamiento filosófico moderno, cuyo origen se desprende del Renacimiento, en donde adquiere la nueva concepción del mundo, el influjo de la existencia y los valores sociales y solidarios que la caracterizan.

La praxis orientadora se desarrolla estrechamente vinculada con el pensamiento y la práctica pedagógica de los humanistas más

sobresalientes. Sin embargo, la transformación de las estructuras económico-sociales y la consecuente división social del trabajo, requirieron del conocimiento y el desarrollo de las aptitudes individuales con fines utilitarios para ser empleadas en el ámbito productivo. Por tanto, la emergencia histórica de la escuela pública y la praxis de la orientación educativa formal, constituyen vías paralelas sobre las que corre el mismo "tren" de la producción capitalista.

La praxis educativa y la orientadora en particular, fue monopolizada por el pragmatismo y la psicología experimental con fines utilitarios, prueba de ello es el surgimiento de la teoría curricular, la evaluación y la tecnología educativa, cuyo propósito es promover la eficiencia, la predicción y el control del proceso educativo de forma similar al que impera en el ámbito productivo que es el interés al que sirven. La praxis de la orientación educativa formal no ha sido la excepción, de hecho fue la pieza que faltaba para ubicar a los cuadros en el lugar que deben estar de acuerdo a sus aptitudes y los méritos académicos.

Si habría que establecer una diferencia entre práctica educativa y orientadora, tendría que considerarse, en principio, este referente histórico y una concepción teórica distinta al pragmatismo, es decir, que sería necesario rescatar los principios filosóficos de la pedagogía humanística para comprender las funciones de su práctica actual. Una forma de distinguir ambas prácticas es a través de cuatro categorías filosóficas que se desprenden del humanismo pedagógico moderno de las que fueron abruptamente desplazadas por el pragmatismo: "La existencia, la axiología, la

epistemología y la ideología."²⁰⁵

Cada una de ellas presenta características específicas que las vuelven un espacio en donde es posible rescatar el diálogo y la interacción pedagógica para reflexionar y problematizar el objeto de estudio de la orientación educativa formal.

La existencia es la categoría que se refiere a la existencia humana, al devenir histórico del ser, a su visión y proyección de la vida y convivencia en la sociedad. En la práctica de la orientación educativa, el orientador promueve entre los estudiantes la identificación de su proyecto de vida y la forma como podrá lograrlo, considerando su familia y su papel dentro de la sociedad. De esta categoría se desprenden otras específicas en el ámbito de la Psicología como es el caso del análisis vocacional y la ergología que se encarga del estudio del trabajo.

La axiología es concebida como la teoría de los valores que son los encargados de guiar y normar la acción humana. Sin embargo, los valores no existen por sí mismos, por ser cualidades que poseen los objetos o personas, carecen de sustantividad ya que son meras "posibilidades", que no tienen existencia real, sino virtual.²⁰⁶

En la práctica de la orientación vocacional, el orientador fomenta entre los alumnos, la búsqueda de su proyecto de vida, será aquella meta que a cada quien le parece grandiosa y que se puede

²⁰⁵ Estas cuatro categorías han sido ampliamente explicadas por Bernardo Muñoz Riverhol, las cuales hacen distinguible el discurso del orientador frente al profesor. MUÑOZ, Bernardo. Conferencia Magistral: La Orientación Educativa como praxis de la resistencia. Memorias de la Reunión Regional de Orientación Educativa. UPN. México, noviembre de 1989. pp. 27-28.

²⁰⁶ Al respecto consúltese FRONDIZI, Risieri. ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. Breviarios. F.C.E N. 135. 13a edición, México, 1995. pp. 17-18.

materializar a través de la elección de un oficio o profesión.

La epistemología es la categoría filosófica que estudia la forma cómo se construye el conocimiento y cómo la realidad es aprehendida por los educandos. Se encuentra presente no sólo en el lenguaje que utiliza el orientador, cuando trata de explicar los problemas en el aprovechamiento académico desde el campo de la psicopedagogía del aprendizaje, sino también cuando interviene para analizar y reflexionar acerca de los problemas de la realidad social.

La ideología es otra de las categorías filosóficas que es entendida como una visión de la vida y el mundo que es impuesta por la clase dominante a la dominada como un estilo de vida. La concepción marxista la entiende en dos sentidos: 1. Como la falsa conciencia o conocimiento falso de la realidad. 2. Como las ideas que expresan de una forma oculta, los intereses materiales de la clase dominante. En la práctica el orientador incorpora a su discurso esta concepción, que permea y colorea lo vocacional y educativo.

La praxis de la orientación educativa no se ha manifestado de la misma forma. Históricamente ha transitado desde la incidentalidad hasta adquirir su formalidad que actualmente conocemos. Sus funciones han cambiado sustancialmente, vale la pena intentar una breve reconstrucción.

2.6 UNA EXPLICACIÓN DE LA PRAXIS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA MODERNA.

En México el desarrollo de la praxis de la Orientación Educativa formal, ha seguido un proceso histórico muy peculiar. Sin ser reconocida formalmente, se manifestó a través de largos períodos en su incidentalidad, que se desarrollaron paralelamente a la conformación del Estado Mexicano,²⁰⁷ hasta su constitución formal y cuya tarea recayó en el orientador vocacional, que tuvo lugar a principios de la década de 1950, en que surge el modelo económico modernizador y desarrollista.

Aquí retomamos la caracterización de las prácticas maestras de la orientación educativa. Aunque aceptamos que el proceso seguido por la práctica incidental se ha desarrollado estrechamente con el proceso educativo, lo cual resulta difícil deslindarla, ello no le resta importancia. Sin embargo, lo que aquí interesa es abordar la práctica moderna y sus principales manifestaciones.

2.6.1 "Práctica Integrativa Modernizadora".

Esta "práctica maestra", como la ha llamado Bernardo Muñoz,²⁰⁸

²⁰⁷ Bernardo Muñoz afirma que: "Son cuatro las prácticas maestras que pueden caracterizarse y tres de ellas fueron desarrolladas por emergentes institucionales", en tanto que la cuarta la han desempeñado los orientadores formales. estas son:

"Práctica Activa" .(De 1822 hasta 1890). En que surge y se consolida el Estado Mexicano.

"Práctica Higiénico-Pedagógica. Probablemente comienza a darse a partir de la Constitución de 1857 hasta las épocas pos-revolucionarias.

"Práctica de Reconstrucción o Reformulación Pedagógica". Aparece en la época pos-revolucionaria. Se compone de dos momentos, el de la reconstrucción y el de la escuela socialista.

"Práctica Integrativa Modernizadora". Surge a partir del desarrollismo económico hacia 1940 y se extiende hasta nuestros días."

Para una caracterización más amplia de cada una de las cuatro etapas, consúltese: MUÑOZ, Bernardo. Ob. Cit. pp. 29-30.

²⁰⁸ Ibid. pp.32-33.

surge de acuerdo con el momento histórico que se vivía en el país, caracterizado por la implantación del modelo económico modernizador y desarrollista del gobierno de Miguel Alemán Valdez, cuyo propósito era impulsar el proceso de modernización de la economía nacional para fomentar el desarrollo.

Las principales características que se viven en ese momento en el país son: el urbanismo y la industrialización. Asimismo, está presente el creciente endeudamiento externo que profundiza la dependencia tecnológica y la penetración cultural.

En el ámbito educativo se deja sentir el impacto de la expansión de la matrícula,²⁰⁹ debido a la explosión demográfica y las reformas educativas se dirigen a resolver este problema, el cual no se resuelve todavía, debido a las limitaciones del sistema educativo, lo que ha traído como consecuencia un incremento en la clientela cautiva.

El ideario educativo del presidente Alemán se caracterizó por el impulso a la educación como eje de la modernización económica. La tendencia que predominó en la educación fue la "pedagogía social",²¹⁰ pero además estrechamente vinculada con la idea de

²⁰⁹ Puede decirse que a partir del inicio del proceso de industrialización, en el México moderno comienza a generarse el gran mito sobre la educación, que se convierte en una esperanza. "La educación, por supuesto, como medio para modelar el México del futuro, recibía el peso de conseguir la unidad y de preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización". VÁSQUEZ, Josefina. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México, la reimp. México, 1979. p. 226.

²¹⁰ "Esta doctrina se funda en la filosofía de la cultura, que a su vez se apoya en la teoría de los valores. La cultura es la objetivación en bienes culturales de los valores de la verdad, la belleza, la justicia y lo útil, todo lo cual crea los sectores culturales de la economía, el derecho, la moral pública y el arte. La educación se concibe meramente como una función formativa de la cultura. Educar significa ayudar al alumno a asimilar el mundo objetivo de valores que es la cultura de su tiempo."
SOLANA, F. CARDIEL, R. y BOLAÑOS, Raúl. Historia de la Educación Pública en México. F.C.E. México, 1981. pp. 332-333.

relacionar la educación con la producción económica.²¹¹

La coyuntura de la etapa modernizadora se manifestó en el papel de la educación como motor del desarrollo económico,²¹² lo cual permitió la instauración del servicio de orientación educativa en las escuelas del país, que consistió en la implantación del modelo norteamericano de la consejería vocacional y en el uso de tests psicológicos.

Con el surgimiento de la práctica orientadora se produce una doble ruptura, por una parte con la tradición del discurso y el sentido de la orientación con tendencia pedagógica y por la otra, con una implantación de una política educativa de corte empresarial, que surge en México en un momento histórico de recomposición de las fuerzas políticas y económicas capitalistas.²¹³

²¹¹ En referencia a esta tendencia se menciona que esta concepción debió provenir del secretario de educación, el Lic. Manuel Gual Vidal, quien insistió en la necesidad de "hacer mayor incapié en el "Homo faber" que en el "Homo sapiens", la preeminencia dada entonces dada entonces a la llamada "escuela productiva" y el "aprender haciendo", para indicar la necesidad de vincular el sistema educativo con las tareas nacionales de la producción económica." Ibid. p. 335.

²¹² Al respecto, se afirma que el modelo de "modernización pedagógica" le atribuye a la educación un doble propósito: por una parte, de carácter ideológico en cuanto fomenta los valores, principalmente éticos, que hacen posible el desarrollo económico y la convivencia armoniosa; por otra parte, técnica, en cuanto aporta los recursos humanos calificados requeridos por la producción, genera fuentes de trabajo y contribuye a la innovación tecnológica, la modernización de la economía y el aumento de la productividad." LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen. México, 1980. pp. 22-23.

²¹³ "La consolidación interna de la burguesía... y las condiciones creadas por la segunda Guerra Mundial facilitaron el rápido auge de la economía, principalmente a través de la industrialización. La perspectiva de un desarrollo por esta vía se tradujo, entre otras cosas, en la posibilidad de justificar como primera prioridad de la educación la capacitación de la mano de obra que supuestamente exigiría el desarrollo de una industria en la que se introducirían con rapidez procedimientos de creciente aplicación tecnológica; igual argumento se manejaba para convertir a la educación rural en un mero entrenamiento en técnicas agropecuarias." PÉREZ ROCHA, Manuel. Educación y Desarrollo. La ideología del Estado Mexicano. Línea-Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas. Serie: Estado y Educación en México. México, 1983. p. 125.

La práctica moderna de la orientación educativa se caracterizó por la influencia norteamericana de la figura del "counselor" y de su función de consejero vocacional, desde una concepción pragmática y psicologista, cuyo origen se encuentra en los principios ético-puritanos.

La concepción ético-puritana procede del ascetismo laico que se entiende como aquella forma de pensamiento racionalista y pragmático que se traduce en un marcado puritanismo, que ya Weber había advertido a través de la pérdida de valores al respecto decía:

"Ciertamente, tan pronto como el ascetismo traspuso el umbral de los claustros monacales a fin de integrarse a la vida profesional y regir la ética mundana, tomó parte, en la medida de sus posibilidades, en la erección de este colosal mundo de orden económico moderno..."²¹⁴

Este "orden económico moderno" al que se refiere Weber, se encuentra vinculado estrechamente con el estado técnico y económico de la productividad, que se convierte en la vocación del puritano de ser un buen profesional, cuya filosofía es la de glorificar a Dios a través del trabajo, la voluntad y el individualismo que en Estados Unidos de América, se arraigó con más ahínco por el vehemente interés para el logro de la ganancia y quedó "despojado del sentimiento tanto ético como religioso."²¹⁵ Estos principios se contrapusieron con los valores solidarios que habían cultivado tanto la escuela como la práctica orientadora incidental, desde los inicios del humanismo pedagógico.

²¹⁴ Al respecto véase el interesante capítulo de Weber: "La relación entre el ascetismo y el espíritu capitalista." En: WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premio. 5a edición. México, 1984. pp. 95-113.

²¹⁵ Ibid.

En México, el trabajo del "counselor" estuvo centrado en el ámbito vocacional y para ello recurrió a instrumentos "científicos" para validar, legitimar y predecir la vocación de los estudiantes. Sin embargo, el papel del consejero vocacional presentaba algunas limitaciones, como son la incidencia en grupos reducidos de alumnos, lo que significaba una cobertura bastante limitada ante el crecimiento desmesurado de la matrícula, es decir, que su quehacer había sido ampliamente rebasado. Esta fue una de las causas que provocó su debilitamiento y gradual desaparición.

2.7 CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA MODERNA.

En México, la praxis de la orientación educativa moderna comenzó a perfilarse institucionalmente desde principios de la década de los cincuenta y enfocó su quehacer hacia el profesiocentrismo, es decir, hacia el mejor empleo de las capacidades del ser humano para el trabajo productivo en función de las profesiones. Sin embargo, con el tiempo sus tareas se diversificaron.

Existen ciertas categorías que caracterizan y definen la praxis de la orientación educativa moderna, algunos de ellos, son los que a continuación se mencionan: 1) el modelo de orientación educativa, 2) las funciones dominantes de la orientación educativa formal, 3) el currículum de la orientación 4) la didáctica de la orientación. En seguida pasamos a explicar cada uno de estos elementos.

1). El modelo de orientación educativa.

El modelo es una categoría que significa cierto esquema o patrón preconcebido que sirve de guía a las acciones para fundamentar la

práctica. Los modelos nos sirven para encuadrar las acciones desde un enfoque para ser interpretadas en función de la teoría que los sustente y que permitan dar cuenta de la realidad. De ahí que un mismo hecho o fenómeno pueda ser el mismo, pero ser interpretado de diversas maneras. Por ello, los modelos teóricos son:

"conjunto de proposiciones... por cuanto constituyen representaciones de la realidad que tienen la pretensión de ser congruentes internamente..."²¹⁶

El modelo como conjunto de proposiciones y representaciones de la realidad pueden tener dos sentidos: como problema en sí del modelo o bien como una interpretación del modelo. En cuanto al primero, se entiende como una representación de la realidad, que puede ser ideal o similar. En relación al segundo sentido, se refiere al enfoque que se le da al modelo, a la forma como se percibe y se construya la realidad.

La forma como se diseñan, operan y evalúan los programas de orientación pueden tener un enfoque histórico-social, o bien psicológico, dependiendo del modelo que se siga y en ese sentido pueden ser reflexionados para ajustarlos a la realidad y se puede avanzar, como modelo de comparación, contraste y ajuste, porque significa una representación simbólica de la misma. Pero el modelo como principio de lo ideal, de lo que debe ser, como paradigma de lo ideal²¹⁷ y al que se debe obedecer, sin análisis ni reflexión, significa un verdadero problema para la práctica de la orientación educativa, porque desde su génesis existe una tradición arraigada

²¹⁶ LATAPÍ, Pablo. Ob. Cit. p. 20.

²¹⁷ La idea de paradigma, afirma Kuhn es "un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme de la palabra "paradigma" a falta de otro término mejor..." Véase KUHN, T.S. Las estructuras de las revoluciones científicas. FCE. Colección Breviarios, No 213. p. 51.

en el pragmatismo y el "cientificismo" que limita el análisis de la trascendencia del hombre, como objeto de conocimiento.

En la praxis de la orientación se ha querido ver en el marco teórico como el modelo que explique y sustente las acciones del servicio. Aún cuando éste es necesario, ello no resuelve los problemas que se presentan.

Otra forma de concebir el modelo de orientación ha sido recurriendo a una clasificación por áreas, de acuerdo a las necesidades que atiende, lo que muchas veces pierde de vista sus verdaderos objetos, que no es lo mismo que objetivos, incluso la definición de los contenidos de sus programas y las formas de intervenir como un modelo de orientación.

En realidad un modelo de orientación es el referente teórico que permite delimitar, interpretar y abordar los problemas de una forma determinada, para explicarlos de una forma integral y tratar de resolverlos a partir de sus principios, valores, concepciones teóricas, carácter, objetivos, metodologías, estrategias que definen su identidad como práctica social y educativa.

Uno de los problemas de la práctica moderna de la orientación es su sentido pragmático, por ello existe una marcada ausencia de producción y revisión teórica y epistemológica del discurso en relación a concepciones sobre el aprendizaje, personalidad, la vocación, profesión, mercado de trabajo, por citar algunos.

2). Las funciones dominantes de la orientación educativa.

Las funciones de la orientación se refieren al quehacer que desarrollan los orientadores en su práctica cotidiana, misma que ha

variado de acuerdo al momento histórico. Al respecto pueden explicarse las siguientes:

a) Función profesiocéntrica.

Esta función tiene un sustento filosófico de tipo racionalista y pragmático relacionado con los fines formales de la educación del hombre moderno que se relacionan con la idea de que:

"la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo...llegó a ser un aspecto central de la acción del principio meritocrático del liberalismo: el punto de vista según el cual las personas tienen éxito según sus méritos, y que la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la "capacidad".²¹⁸

La educación de masas surge de los intereses y necesidades del moderno Estado industrial para disponer de mano de obra adiestrada, una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna.²¹⁹

La tarea de la orientación educativa estaría centrada en conocer las capacidades del profesional para adecuarlas a las necesidades de la empresa.

De esta manera, las profesiones se convierten en "puente" que comunica la escuela pública con el aparato productivo.

La función profesiocéntrica se realiza específicamente a través de la orientación vocacional y profesional, es quizá la que goza de mayor prestigio debido a que cumple con la función de ubicar a las personas en el lugar que corresponde a sus capacidades

²¹⁸ "Este principio meritocrático transformó la perspectiva de la escolaridad de reactiva en un principio más proactivo: la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus "capacidades". En esta situación, la escolaridad llega a ser pieza fundamental de los procesos institucionalizados de reproducción social y cultural a través de casi todo el espectro de actividades del estado." KEMMIS. S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. 2a edición, Madrid, 1993. pp. 52-53.

²¹⁹ Ibid. p. 48.

desarrolladas por la escuela que es la encargada de legitimar los méritos académicos.

El profesiocentrismo de la orientación incluye el discurso ideológico de las funciones dominantes de la educación formal que ejerce la clase dominante en México, a saber: a) de integración-imposición; b) de selección social; y c) de asignación de roles productivos.²²⁰

De la primera, el profesiocentrismo se ha encargado de lograr la aceptación meritocrática de la educación como una forma de acceder al mercado de trabajo en las condiciones sociales existentes. De la segunda, se inculca la idea de "sobrevivencia del más apto", del que se adapta a la sociedad y a las instituciones sin dificultad. Mientras que la tercera promueve la aceptación social de que el hombre debe ser colocado en el lugar que sean más competentes **"the righ man in the righ place"**.

Esta función de la orientación descansa sobre una concepción fijista y determinista de la filosofía de las aptitudes, en el sentido de que cada ser humano posee un determinado número de "dones" que puede desarrollar si está provisto de ellos desde el principio y, según lo expresa De Montmollin:

"...por toda la eternidad, para cada hombre, ente natural, está reservado un puesto, igualmente "natural", en la sociedad. (Variante: una vocación a la que Dios le llame.) Y ¡oh maravilla!, hay correspondencia exacta punto por punto."²²¹

²²⁰. Cfr. DE IBARROLA, Ma. Sociología de la Educación. Programa de Actualización y Formación de Profesores. Colegio de Bachilleres. Módulo III. México, 1979. pp. 18-22.

²²¹ DE MONTMOLLIN, Maurice. Los psicofarsantes. Una autocrítica de la psicología industrial. S. XXI, 8a edición. p. 31.

b) Función instrumentalista.

Esta función se ha desarrollado de manera complementaria a la anterior. Procede de la psicología experimental y de la psicometría, cuya concepción teórica es el instrumentalismo.²²²

La función instrumentalista de la orientación educativa se encuentra presente desde su génesis, son los instrumentos (tests psicológicos) los que legitiman como "científica" la tarea del conocimiento de los rasgos para conocer las aptitudes humanas. En México a partir de la década de los setenta, se produjo la reforma educativa y con ella se le dio gran impulso a la educación y la orientación a partir del modelo de "modernización pedagógica".²²³

En el ámbito de la orientación educativa, este modelo mantuvo una relación estrecha con:

"el modelo "científico" de la orientación vocacional, debido a una creciente preocupación por el rigor metodológico con el cual abocarse a sus objetos de estudio, es decir, a las aptitudes, los intereses, la inteligencia, los valores y la personalidad del sujeto a orientar."²²⁴

En la actualidad esta función sigue estando vigente, aún cuando el uso de los tests ha disminuido considerablemente, el orientador ha adquirido "encargos" institucionales para apoyar y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las necesidades de los protagonistas, es decir, a los profesores y a los alumnos. A

²²² El concepto instrumentalismo fue acuñado por la Escuela de Chicago y constituye una concepción filosófica de la educación racionalista y pragmática en el marco del modo de producción capitalista. Cfr. DEWEY, John. Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Losada. 8a edición, Buenos Aires, 1978.

²²³ Para una explicación más amplia acerca de los modelos educativos consúltese: LATAPÍ, Pablo. Ob. Cit. pp. 19-30.

²²⁴ BILBAO, Lilian. Los modelos de orientación vocacional dominantes en México. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Iberoamericana, México, 1986. p. 90.

los primeros se les proporcionan apoyos a través de técnicas que les permitan mejorar su práctica docente; mientras los segundos se les imparten cursos-talleres sobre métodos y estrategias que favorezcan el logro de aprendizajes.²²⁵

Esta visión instrumental de la educación y la orientación llegó a plantear que el problema central se encontraba en un estancamiento metodológico y que, con el sólo hecho de modernizar los métodos y las técnicas en la educación, se lograría resolver el añejo problema.

La práctica de la orientación educativa enfrentó entonces grandes desafíos, porque se le encomendaron a los orientadores porque, según lo expresa Bernardo Muñoz:

"en los hechos se le ha encomendado la solución de los problemas típicos de la educación formal como son los de bajo aprovechamiento académico y la deserción escolar (que supuestamente serían resueltos por la acción modernizadora) ante los cuales se encuentra totalmente incapacitada."²²⁶

c) Función de "coacción y consenso".

Según Bernardo Muñoz, esta función es una de las más importantes y al mismo tiempo, menos estudiadas, debido a que integra una práctica oculta dentro de los programas de la Orientación Educativa, en el área de Orientación Escolar o Institucional. Su propósito es el de:

²²⁵ Al respecto Bernardo Muñoz afirma que esta efervescencia instrumentalista se manifestó también en el ámbito educativo en donde se lograron avances considerables, como es el caso de el "modelo instruccional de Anderson y Faust (1973), como las tesis de Magger (1971) o, como la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel 1978." MUÑOZ, Bernardo. La orientación Educativa dentro de la dimensión política del estado. En: Revista Foro Universitario No 72. Epoca 11 Año 6. México. 1986. p. 36.

²²⁶ Ibid. p. 37

"promover la filosofía, los objetivos, la organización y el funcionamiento de la institución educativa, con el objeto de sensibilizar, inducir e integrar al alumnado a la vida académica de la escuela."²²⁷

Para lograr tal propósito, el orientador recurre a diversas formas de intervención, que van desde la persuasión hasta la coacción, con el objeto de consensar la normatividad institucional.

Desde el enfoque de la Pedagogía crítica, los términos coerción y consenso significan el dominio de un grupo sobre otro, es una relación de poder, con el objeto de lograr la aceptación por la fuerza o por el convencimiento. Este dominio de tipo político, se encuentra presente en la relación educativa en el aula de clase, que es una manifestación de lo social, del dominio de una clase sobre otra. Por lo que en el fondo, se manifiesta una relación de "hegemonía". Así lo expresa Carlos Alberto Torres, refiriéndose a Gramsci:

"La noción de hegemonía nos remite a la(s) relación(es) entre grupos, especialmente las clases sociales; una clase social puede ser pensada como ejerciendo la hegemonía sobre otras clases "subalternas". Básicamente, esto significa el predominio ideológico de los valores y normas burgueses sobre las clases sociales subordinadas, hegemonía ideológica que está determinada por las necesidades del proceso de producción."²²⁸

La coerción y el consenso son categorías que operan en las relaciones sociales de producción capitalista y se manifiestan a través de los medios de imposición ideológica y de integración nacional en la "sociedad civil", que según Gramsci, no son otra cosa que de organizaciones privadas, como la Iglesia, los

²²⁷ Ibid. p. 35.

²²⁸ TORRES, Carlos Alberto. La educación y las teorías del Estado. (Implicaciones en la investigación sobre política educativa). En: Revista Perfiles Educativos. CISE-UNAM No 1, México, 1983. p. 23.

sindicatos, las escuelas, etc.²²⁹ Al respecto, el mismo Gramsci escribió:

"gobernar mediante la hegemonía intelectual y moral es la forma de poder que brinda estabilidad y poder fundado en un amplio rango de consentimiento y aquiescencia; toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica."²³⁰

Al referirse a las funciones del Estado, señala que éste:

"pide el consenso, pero también educa por medio de asociaciones políticas y sindicales, que son sin embargo organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente."²³¹

De esta manera el Estado²³² ejerce la "hegemonía política" a través de dos funciones primordiales:

"La escuela como función educativa positiva y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido."²³³

La praxis de la orientación, por estar ubicada dentro del ámbito escolar ha ejercido funciones de coerción, en el sentido disciplinario, sobre todo en el nivel de secundaria, pero se muestra proclive a ejercer las de consenso, a través del convencimiento, en el bachillerato, para que el adolescente logre su adaptación progresiva al ámbito institucional, así lo manifiestan en sus objetivos algunos programas.

²²⁹ GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. No 1. Juan Pablos, México, 1975. p. 17.

²³⁰ GRAMSCI, Antonio, citado por: TORRES, Carlos Alberto. Ob. Cit.

²³¹ GRAMSCI, Antonio. Ob. Cit. pp. 158-167.

²³² Al respecto Gramsci expresa que "en la noción general de Estado entran dos elementos que deben ser referidos a la sociedad civil (se podría señalar al respecto que Estado-sociedad política+ sociedad civil, vale decir, hegemonía revestida de coerción)". Ibid.

²³³ Ibid.

d) Función docente.

Esta es una de las funciones más recientes adquiridas por la orientación, debido al incremento de la matrícula y la necesidad de proporcionar apoyos académicos dirigidos a impartir contenidos de orientación escolar y profesional, con el objeto de que el estudiante mejore su rendimiento escolar e identifique los factores internos y externos que influyen en el proceso de toma de decisiones.

Esta función docente de la práctica orientadora ha enfrentado dos problemas centrales: el qué enseñar, es decir, el currículum y el cómo hacerlo, vale decir, la didáctica empleada para impulsar una orientación formativa.

En relación al primer problema, la práctica docente de la orientación ha sido desarrollada a partir de dos modelos curriculares: "el Estructural y el Taxonómico".²³⁴

El modelo Estructural ha seguido dos vertientes curriculares: una denominada "áreas de vida" que trata de explicar aquellas actividades significativas de la existencia y para ello toda la actividad y contenidos giran en torno a la vida del sujeto como ser pensante. Otra, la de las "necesidades", porque el centro de atención son éstas y la actividad experimental adquiere especial relevancia para el aprendizaje.

El segundo modelo curricular, es el "taxonómico" constituido de acuerdo a la influencia de la tecnología educativa, en donde la planeación por objetivos que precisen conductas observables es lo

²³⁴ Al respecto véase MUÑOZ, Bernardo. La Orientación Educativa como praxis de la resistencia. Conferencia Magistral presentada en: Memoria de la "Reunión Regional de Orientación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1989.

que deben ser evaluados en términos objetivos. La racionalidad termina por imponerse y el orientador se ve en la necesidad de dar clases, para ello tiene que convertir las temáticas, en contenidos de aprendizaje. Algunos programas adoptan la modalidad de cursos-taller, como son por ejemplo: el curso-taller de "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de la Lectura" o bien el de "Habilidades y Estrategias para la Solución de Problemas" para el primer semestre cuyo, propósito es abatir los altos índices de reprobación escolar.

Uno de los problemas que enfrenta la praxis de la orientación educativa es la falta de credibilidad en la función docente y como lo ha señalado Bernardo Muñoz:

"crea confusiones tanto al alumno como al mismo orientador . El primero no lo identifica como docente "porque no vale lo que dice" y el orientador se pierde en su discurso "porque ignora, olvida o forza su objeto" al dar clases."²³⁵

3) El currículum de la orientación educativa.

Como ya se había señalado, la práctica de la orientación carece de un currículum definido que atienda a necesidades formativas de los alumnos.

Durante décadas la práctica de la orientación ha seguido los mismos derroteros que la educativa, ha sido monopolizada por una concepción pragmática de la educación,²³⁶ cuyos objetivos según Ralph Tyler:

²³⁵ Ibid. p. 35.

²³⁶ Esta concepción de la educación está presente en una obra escrita por Tyler en 1949, en donde señala que: "Educar significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta." TYLER. Ralph. Principios básicos del currículum. Troquel, la edición en inglés, 1949, 4a edición, Buenos Aires 1982. p. 11.

"son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos. El estudio de los educandos mismos procurará determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela."²³⁷

El modelo "taxonómico" de la educación intenta ordenar y clasificar dichos comportamientos a través de diferentes clases de objetivos, para ello se ordenan las conductas en tres tipos de "dominios", a saber: "cognoscitivo, psicomotor y afectivo."²³⁸

El currículum de la orientación educativa ha seguido el esquema taxonómico, es decir, que su práctica está regida por metas, objetivos y cartas descriptivas que pretenden lograr comportamientos en el alumno susceptibles de evaluar.²³⁹

Desde el surgimiento de la orientación como servicio, la práctica de la orientación han estado presentes tres áreas: la vocacional, la escolar y la psicosocial del adolescente.

En relación con el área vocacional, la práctica demostró que la consejería vocacional resultaba improcedente, debido a la alta demanda del servicio, se decidió que el orientador atendiera grupalmente a los alumnos y para ello se diseñó un curso-taller al que se le denominó ¿Cómo elegir? cuyo propósito fue el de analizar los factores internos y externos que influyen en el proceso de toma de decisiones. Las temáticas que integraron dicho curso, se volvieron contenidos de aprendizaje y los orientadores terminaron dando clases de orientación. Sin embargo, el orientador no ha

²³⁷ Ibid.

²³⁸ BLOOM, Benjamin. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. "El Ateneo", 7a edición, Buenos Aires, 1979. pp. 18-19.

²³⁹ Cfr. MONTERROSAS, Arturo y MUÑOZ, Bernardo. La orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres. Programas aprobados por acuerdo del Director General. México, 1983.

renunciado a su labor de consejería, sin duda es una práctica psicológica muy arraigada entre los orientadores que aún persiste. El área escolar es la que mayor expectativa e interés institucional debido a las necesidades académicas, hizo necesario el surgimiento de programas que apoyara a maestros y alumnos. Al primero, se le asesora en el ámbito psicopedagógico al proporcionarle técnicas y métodos para mejorar su práctica docente. Al segundo se le apoya para que adquiriera una metodología básica para organizar y realizar sus estudios como un medio para mejorar su aprendizaje. Solo de manera complementaria, el área psicosocial del adolescente se enfoca a atender y prevenir los problemas que enfrentan los estudiantes en su ámbito familiar, escolar y social que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁴⁰

De esta manera el currículum de la orientación educativa ha quedado conformado por las áreas prioritarias que se han mencionado y en la actualidad esta visión de la práctica orientadora, se mantiene vigente.²⁴¹

Uno de los problemas que enfrenta la práctica de la Orientación, como servicio educativo, es que se pierden de vista sus objetos de conocimiento. Es en el aspecto epistémico en donde se requiere reconstruir la esencia del servicio, por ello se señalan algunas precisiones al respecto.

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ Cfr. Las áreas mencionadas forman parte del currículum de la orientación, mismas que aún siguen vigentes,. Sólo una ha cambiado de nombre, área Psicopedagógica, por "Area Psicosocial del Adolescente" y los programas que integran dichas áreas se han ajustado a las cambiantes necesidades de los estudiantes, con la única peculiaridad de que sus objetivos atienden a propósitos remediales, en lugar de formativos.
COLEGIO DE BACHILLERES. "Normatividad del Servicio Académico de Orientación". México, 1997.

Se afirma que uno de los objetos de la orientación educativa consiste en "tomar decisiones". El orientador y el alumno establecen una relación cognoscitiva, en donde el primero "enseña" al segundo a tomar decisiones en el ámbito escolar, para ello recurre a diferentes medios e instrumentos.

Otro objeto de conocimiento surge en la interrelación que se establece entre el orientador y el alumno en el proceso educativo, con el propósito de apoyar su rendimiento académico. En esta relación cognoscitiva, el objeto de conocimiento está representado por el conjunto de saberes que incorpora el currículum escolar.

Podría decirse que un objeto de conocimiento está determinado por el vínculo que establece la estructura productiva con el sistema educativo. Este objeto de conocimiento consiste en promover en el sujeto cognoscente actitudes para adaptarlo al trabajo socialmente productivo.

Otro objeto de conocimiento es el de apoyar el desarrollo de la personalidad del estudiante. Esta relación cognoscitiva se fundamenta en la concepción racionalista de las teorías psicológicas de apoyo al Yo y lo más acendrado del humanismo que se preocupan por una adecuada adaptación del sujeto al medio escolar. Según esta concepción, un individuo socialmente útil, puede lograr su autorrealización y proyectar su vida, si adquiere madurez emocional.

Cabe señalar que el objeto más característico de la orientación educativa, es aquel que está dado por la relación cognoscitiva entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, es decir,

por la capacidad del sujeto para la comprensión, el análisis, la reflexión y la crítica del objeto, esto es, la realidad social y su problemática, como un proceso de "toma de conciencia" acerca del papel del sujeto en el medio social.²⁴²

4) La didáctica de la orientación educativa.

Un problema vinculado al modelo de orientación es sin duda la Didáctica, pero qué es la Didáctica y qué relación tiene con la orientación. ¿Existe la Didáctica en la práctica de la Orientación Educativa?

Entendemos por Didáctica como una concepción teórica-histórica de la educación, de los procedimientos metodológicos a los que el docente recurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más que una "técnica de la enseñanza" como la concibe la visión instrumentalista, la didáctica implica:

"... una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre indagación teórica y práctica educativa."²⁴³

Tratando de reconstruir la filosofía de la praxis de la orientación educativa, se ha tratado de demostrar, históricamente, que ésta es eminentemente pedagógica y que si bien en la actualidad se ha vuelto interdisciplinaria, ésta no es un feudo que pertenezca a la

²⁴² El problema de los objetos de la orientación educativa, fue ampliamente desarrollada por VUELVAS, Bonifacio. La formación de los orientadores en la dimensión retrospectiva del conocimiento. Conferencia Magistral presentada en el 5o Encuentro Nacional de Orientación Educativa. "Elección de Carrera y Proyecto de Vida" Universidad de Guanajuato. Instituto de Investigaciones en Educación. Guanajuato, 1997.

²⁴³ EDELSTEIN, G. RODRÍGUEZ, A. "El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica", en: Revista Ciencias de la Educación No 12. Axis. Buenos Aires, 1974.

psicología y la distinción entre orientador y profesor es más que un simple matiz docente, nos referimos al contenido del discurso que ambos manejan, porque mientras el primero centra su discurso en lo "axiológico, existencial, epistemológico e ideológico", lo que le permite trabajar con un contenido más sutil, porque trabaja con valores, el problema del ser y la existencia, así como con la definición de proyecto de vida; el segundo, su labor se ha centrado en la transmisión de contenidos.

La orientación educativa se instauró en México a través de la influencia norteamericana del "counselor". Aún cuando tuvo buena aceptación, su éxito estuvo condicionado por las necesidades de la población mexicana, que demandaba una atención masiva, lo cual debilitó su presencia y terminó por desaparecer.

La búsqueda se orientó hacia la atención grupal y fue la Dra. Sara Zendejas quien propuso "una modalidad docente en las escuelas secundarias diurnas de la Ciudad de México".²⁴⁴

Otra de las aportaciones que se hicieron a la práctica orientadora fue la del Profr. Luis Herrera y Montes, cuyo modelo de orientación vocacional para identificar intereses y aptitudes, todavía sigue vigente y su concepción instrumental no le resta importancia.

Sin embargo, estas dos aportaciones han sido absorbidas por la educación bancaria primero y por la psicología cognitiva conductual después, lo que las ha conducido a callejones sin salida.

Con el paso del tiempo, los orientadores han adoptado una nueva modalidad, la de docentes de la orientación, por lo que no pueden

²⁴⁴ Al respecto consúltese: MUÑOZ, Bernardo. "La Didáctica de la Orientación Educativa". En: Memoria del Intercambio Académico de Profesionales de la Orientación Educativa. UNAM-ENEP ARAGÓN. México, 1992.

resistirse a dar clases de contenidos diversos, lo mismo de Estrategias de Aprendizaje, que de Elección Profesional, Sexualidad, Riesgos Psicosociales, etc.

De esta manera, al igual que el profesor de asignatura, el orientador se dispone a "dar clases de orientación" como si esto fuera posible, no advierte que los contenidos son totalmente diferentes, al respecto Bernardo Muñoz expresa que:

"En tanto el docente de asignatura desarrolla su función a partir de los contenidos de aprendizaje, el orientador-docente debería generar una didáctica acorde con el discurso formativo - más que informativo- que maneja; una didáctica que genera la reflexión, el análisis, la interpretación, la definición posible ante una determinada posición existencial, axiológica, epistemológica o ideológica."²⁴⁵

2.8 ETAPAS HISTÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

Se eligió al Colegio de Bachilleres como institución tipo para este estudio por haber sido creado emergentemente ante el desbordamiento de la matrícula a principios de los setenta. Asimismo, es importante considerar el momento histórico, las necesidades de la población estudiantil y el modelo educativo de dicha Institución.

En su estructura académica integra desde su fundación el servicio de orientación escolar, cuyo desarrollo se produce una sucesión de etapas históricas que originaron un auge considerable de su práctica, ello se debió a una serie de condiciones institucionales, por lo que no es de extrañar que haya sido la única en su género que logra imprimirle un sello propio y presencia a nivel nacional.

²⁴⁵ Ibid.

Reconstruir la práctica de la orientación escolar en el Colegio de Bachilleres, es una forma de entender su desarrollo histórico, lo cual es una tarea necesaria, que vale la pena explicar. La caracterización de las cuatro primeras etapas, pertenecen a Bernardo Muñoz,²⁴⁶ quien fue uno de los protagonistas de su desarrollo.

a) "Etapa de Indefinición".

Esta etapa comprende el período del 28 de febrero de 1974 al mes de mayo de 1977. Según Bernardo Muñoz, esta etapa se caracteriza por una serie de acontecimientos muy peculiares, los cuales son similares a otros servicios de orientación escolar, como son los que contenía el primer programa del Departamento de Orientación Escolar, el cual fue elaborado por el Colegio de Subdirectores de Relaciones. Dicho programa se integró de una miscelánea de actividades. Desde la divulgación de técnicas de estudio, pasando por la organización de eventos de distinta especie, hasta el manejo de edecanes y cursos de floricultura y labores manuales.

El inicio de esta etapa se manifiesta en la operación de los programas, en donde los orientadores se guían por "sentido común"²⁴⁷ debido a que no tienen bien definidas sus funciones y

²⁴⁶ MUÑOZ, Bernardo. Aproximación analítica al proceso de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres: diez años. Conferencia presentada en la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, Mecanograma. México, 1988.

²⁴⁷ Zarzar Charur ha caracterizado en cuatro, los niveles por los que transitan práctica de la orientación educativa en diferentes instituciones. El primero es el del "sentido común", en donde la práctica es entendida por ella misma, pareciera ser una suerte de activismo. El segundo es el nivel de la "técnica" que se caracteriza por la presencia de situaciones problemáticas y la necesidad de resolverlas utilizando para ello ciertas herramientas de tipo técnico. El tercer nivel es el de la "teoría", que se manifiesta cuando los orientadores se problematizan sobre la efectividad de dichas herramientas y las

dado que no existe una profesión así denominada, los que se encargan de estas tareas son los psicólogos y pedagogos que debieron haber cursado alguna asignatura. De lo anterior se deduce que no existen especialistas en orientación, sino que, al igual como sucede con los padres de familia, éstos se hacen en la práctica; quizá a ello se debe que, como señala Carlos Zarzar Charur, cuando se tiene que integrar el departamento de orientación se llama a una persona que pueda hacerse cargo de dicho departamento, sin tener idea de lo que es la práctica orientadora.²⁴⁸

En el caso del Colegio de Bachilleres, esta etapa de indefinición se caracteriza por la propuesta del Dr. José Ballesteros quien diseñó un programa compuesto por dos áreas: la de Orientación Vocacional y la de Higiene Mental. Este programa se caracterizó por su tendencia hacia el psicologismo y su identificación con el "counselor" y el modelo "científico" de la orientación. Esta primera etapa correspondió a las dos primeras señaladas por Zarzar Charur, es decir, al nivel del "sentido común" y el nivel "técnico".

La experiencia obtenida en esta primera etapa de la orientación fue sin duda significativa, debido a que demostró la inoperantividad del modelo de la consejería, dentro de una institución pública como

se preguntan sobre las concepciones teóricas que las sustentan. El cuarto y último nivel es el de la "conciencia", admite subniveles es cuando el orientador asume un compromiso político y orienta sus acciones de orientación, pero sobre todo cuando puede explicar el proceso de "sujetación" ideológica de la población y asume actitudes de desideologización de la sujetación, es decir, de emancipación.

ZARZAR, Carlos. Concepciones teóricas de la orientación. En: Memoria del 1er Foro Regional de Orientación Educativa. Cuadernos de la ENEP ARAGÓN UNAM No 39. México, 1990. pp. 11-31.

²⁴⁸ Ibid.

es el caso del Colegio de Bachilleres, que a través de sus veinte planteles tenía que atender a dos períodos anuales de inscripción, lo cual generó un crecimiento desmesurado de la matrícula estudiantil.²⁴⁹ Ante este panorama, se optó por modificar esta práctica y proponer un enfoque social en la orientación, que fuera congruente con la demanda real y potencial de tipo masivo y, desde luego, que tuviera un mayor impacto y cobertura en la población estudiantil.

El proceso que ha seguido la práctica de la orientación escolar en el Colegio de Bachilleres no ha sido plana, se ha desarrollado a saltos, a veces bruscos, otros incoherentes, pero en la mayoría de los casos, ha tratado de ajustarse a la cambiante realidad social. Por ello coincidimos con Bernardo Muñoz en la identificación de una etapa previa a la siguiente a la que se le ha denominado de "**Búsqueda**" porque se trata de superar el sentido común a través de algunos apoyos y sus objetivos fueron los siguientes:

"1) socializar la práctica orientadora, es decir, dotarla de un enfoque de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) Imprimir a la práctica orientadora un enfoque preventivo institucional y 3) ampliar el alcance de la orientación vocacional."²⁵⁰

De acuerdo con el testimonio de Bernardo Muñoz, quien se desempeñaba en ese momento como orientador, las metas y los

²⁴⁹ A este respecto se afirma que el crecimiento del bachillerato ha sido mayor en el Colegio de Bachilleres que el de otras instituciones. "Al comparar los dos últimos sexenios se advierte que el crecimiento del bachillerato ha sido desigual en los distintos tipos de escuela, destacándose la creciente presencia del Colegio de Bachilleres. En el sexenio 1976-1982 el bachillerato de las universidades estatales creció a un ritmo de 9.9% anual, el de las universidades autónomas a 10.2% y el del Colegio de Bachilleres a un 15%. En cambio, en el sexenio siguiente el bachillerato de las universidades estatales creció al 2% anual, el de las autónomas a 0.5% y el del Colegio de Bachilleres a 28.5%". GUEVARA, Gilberto. (Comp.) La catástrofe silenciosa. F.C.E, México, 1992. pp. 49-50.

²⁵⁰ MUÑOZ, Bernardo. Ob. Cit.

propósitos pueden encontrarse en los siguientes programas posteriores al diseñados por el Dr. Ballesteros, los cuales fueron elaborados por la psicóloga Amelia Martínez Sáenz, para ello contó con la asesoría de orientadores de la Subdirección de Orientación y Vinculación de la SEP.

Sin embargo, aunque esta persona contribuyera a perfilar el modelo de orientación educativa del Colegio de Bachilleres, no tenía el alcance requerido y los orientadores en servicio carecían del entrenamiento requerido para asumir las funciones de acuerdo a las características del modelo de orientación.

Esta etapa de "búsqueda" corresponde al tercer nivel de la "teoría" porque en el caso del Colegio de Bachilleres, la búsqueda se inició entre los orientadores de la misma institución, asesorados por el equipo de orientadores de la SEP, entre ellos, se menciona a: Araceli Ríos Szalay, Guillermo Greco, Maribel Ríos, entre otros, quienes contribuyeron aportando elementos teórico-metodológicos para perfilar los programas generales de orientación. Asimismo, no es aventurado inferir que este asesoramiento de la SEP, constituyó una influencia determinante por la que se introdujo la Reforma Educativa, al área de Orientación, al perfilar el enfoque de los programas, más congruentes con el modelo educativo del "Reformismo Social",²⁵¹ con clara tendencia modernizadora, en donde la

²⁵¹ El "Reformismo Social" es un modelo que "ubica a la educación en sus relaciones con los diversos procesos sociales, dentro de un proyecto nacional de movilización para el desarrollo y la lucha contra la dependencia económica y cultural...La meta del Reformismo es mantener sustancialmente el esquema vigente de distribución del poder y la estructura de clases, si bien se aceptan ajustes parciales y se confía en que gradualmente se logrará un orden social más justo y equitativo". La contribución de la educación es esencial, sobre todo en cuanto a la "movilidad social y la distribución del ingreso,...la educación debe expandirse, incorporar a los grupos actualmente marginados, modernizarse y distribuirse con mayor igualdad." LATAPÍ, Pablo, Ob. Cit. pp. 23-24.

tecnología educativa suplanta a la didáctica tradicional, derivada de la escuela pública.

b) Etapa de la "Utopía de la Concientización".

La "utopía" es un concepto que ha desarrollado Agnes Heller²⁵² y llama la atención tres de sus características principales, a saber: a) La ausencia de un tiempo presente, es decir, está orientada al futuro. b) La "radicalidad" de sus valores, los cuales encarnan la promesa y la reivindicación de la "trascendencia inmanente" de las relaciones sociales basadas en el antagonismo de clase. c) El "deber ser" que se propone y como praxis radical, se convierte en "deber hacer" expresa un carácter volitivo, ya sea individual colectivo y opera sobre la base de las necesidades y/o intereses de clase. Esto último es lo que caracteriza a los movimientos radicales.²⁵³

La utopía significa un desencanto de la realidad y la búsqueda de un ideal que superará el presente, es ese "deber ser" como un ideal y se encuentra presente en el pensar de nuestra vida cotidiana, pero que no se encuentra en ninguna parte del mundo, sino en la imaginación de los hombres inconformes con la realidad del momento histórico que les ha tocado vivir.

No es casual que la encontremos en el ámbito educativo, en cuyos modelos, planes y programas de estudios, se encuentre presente este ideal o deber ser, pero que no se encuentra en el presente, sino en un futuro que vendrá y para ello se apuesta no a la pasión, sino al

²⁵² HELLER, Agnes. La revolución de la vida cotidiana. Materiales. Barcelona, 1979. pp. 29-40.

²⁵³ Ibid. pp. 30-31.

uso extremo de la razón, la racionalidad. Para ello se recurre al pragmatismo en lugar de la Pedagogía, a la predicción, la evaluación y el control como mecanismos que permitirán lograr fines concretos, como son: desterrar el analfabetismo, formar científicos y humanistas, que a través de la ciencia y la tecnología se logrará superar el subdesarrollo ancestral del país.

Los programas de la orientación educativa también encontramos utopías que tratan de alcanzarse a través de modelos ideales, como son: el profesionista exitoso, el hombre íntegro o el ciudadano ideal.

En la búsqueda de un ideal o utopía, el hombre escribe su historia, por ello Cioran tenía razón cuando escribió:

"...la vida sin utopía es irrespirable, para la multitud al menos: a riesgo de petrificarse, el mundo necesita un delirio renovado."²⁵⁴

La "utopía de la concientización" fue una etapa en el desarrollo de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres, comprende del mes de mayo de 1977, al mes de agosto de 1983 y según lo expresa Bernardo Muñoz, posee las siguientes características:

"a) Continuidad y profundización del enfoque socializador de la orientación, b) el radicalismo en el discurso del orientador en cuanto a las funciones de la educación y de la orientación en particular, c) la definición del rol del orientador como un "intelectual orgánico" que vincula al alumnado con las autoridades educativas, así como un promotor de la conciencia social, y d) el desarrollo de un proceso de organización y autogestión de los orientadores que pugnaban por imprimirle dinamismo a la orientación".²⁵⁵

En el caso concreto del Colegio de Bachilleres, las autoridades

²⁵⁴ CIORAN E. M. Historia y utopía. Artífice, México, 1981. p. 19.

²⁵⁵ MUÑOZ, Bernardo. Ob. Cit.

generaron los espacios académicos, quienes delegaron responsabilidades en mandos medios, que a su vez propiciaron la participación de los orientadores en la elaboración del programa general del Departamento de Orientación Escolar, en donde se establece el vínculo entre el modelo socializador con una práctica concientizadora, por lo que los orientadores asumieron una posición en dicha práctica, a la que ya no se le concibe como desideologizada, en relación con la participación del orientador en programas como el rendimiento académico y en la elección vocacional-profesional de los estudiantes.

Es evidente que los orientadores vivenciaron un proceso de toma de conciencia en el que dos elementos resultaron decisivos: a) un panorama social y económico de crisis que propició la combatividad del sindicalismo universitario y que influyó en el recién creado sindicato independiente del Colegio de Bachilleres, que se vio fortalecido con el triunfo de la primera huelga a fines de la década de los setenta y b) la influencia de un contexto cultural y educativo, que se manifestó por un manejo de las teorías de la reproducción social, cuyos teóricos más leídos fueron Althusser, Bordieu-Passeron, Manacorda, I. Illich y de la participación política de Gramsci, así como las teorías de la concientización de Paulo Freire.

Este proceso tuvo su punto culminante con la consolidación de la coartada que permitió instituir formalmente, como uno de sus objetivos generales, que la orientación tendría como tarea:

"concientizar respecto a la realidad institucional, social y

política del país."²⁵⁶

Como resultado de este proceso, se dio el paso siguiente, diseñar una metodología de trabajo para que los alumnos, guiados por su orientador, replantearan el proceso de aprendizaje, en un plano de igualdad, se establecieran relaciones recíprocas que favorecieran el diálogo y la interacción a partir de un trato entre iguales, para ello se elaboraron programas cuyos objetivos estarían dirigidos a problematizar, analizar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y se utilizó una didáctica que permitiera un mayor acercamiento con el alumno. Las sesiones tenían duración de una hora por semana frente a grupo y se pudo contar con una antología de lecturas diseñada con un enfoque vinculado a la concepción del materialismo histórico, que lo mismo incluían obras de F. Engels como: "El papel del Trabajo en la transformación del momo en Hombre", y "El origen de la Familia la Propiedad Privada y el Estado" como la obra de Aníbal Ponce, "Educación y lucha de clases".

Todo parece indicar que existió una actitud de subestimación del servicio de orientación por parte de las autoridades, quienes por indiferencia, permitieron que el proceso continuara su marcha, pero cuando trataron de controlar dicho movimiento, ya no fue posible, porque había tomado otras dimensiones.

Es evidente que la concientización del alumnado, no es el resultado de un acto espontáneo, sino de un proceso que requiere de ciertas

²⁵⁶ MUÑOZ, Bernardo. Ob. Cit.

condiciones, y una hora de lecturas por semana, resultaba insuficiente; la formación de los orientadores era precaria y el apoyo institucional insuficiente, por lo que la utopía de la concientización quedó pendiente, más no se abandonó, prueba de ello es que el movimiento autogestivo de los orientadores permaneció, pero la batalla tendría que darse buscando nuevas estrategias y en nuevos escenarios.

Existieron elementos suficientes para pensar que el contexto social y los antecedentes explicados, fueron elementos que propiciaron la organización y la participación de los orientadores en un movimiento autogestivo, de ello se puede dar cuenta a partir de los siguientes aspectos:

- a) La participación de los orientadores en el diseño de sus programas y elaboración de materiales de trabajo desde un enfoque psicosocial determinado por consenso.
- b) La participación de los orientadores en las decisiones del Departamento de Orientación Escolar, que es la instancia de autoridad inmediata, quienes decidían las acciones a realizar para el logro de los objetivos, a través de la concertación institucional.
- c) La organización de los orientadores para participar en reuniones extrainstitucionales para tomar acuerdos acerca de los diferentes problemas en los planteles, lo cual fortaleció los vínculos en relación con una tarea conjunta.
- d) La organización de los orientadores en torno a un objetivo común, evaluar y dar seguimiento a los programas de orientación, para consolidar el servicio y ganar el status académico, a través

de la participación de los orientadores, en comisiones académicas.

e) La consistencia en la participación en la etapa de la "concertación institucional" a través de comisiones académicas, lo cual hizo posible la elaboración de propuestas teórico-metodológicas para mejorar la práctica de la orientación. Incluso después de concluirse esta etapa, en que se inició una nueva, la resistencia ante las nuevas relaciones de poder institucional.

c). Etapa de la "Concertación e Institucionalización"

Esta etapa comprende del mes de septiembre de 1983 a la segunda mitad del año de 1986.

Esta etapa comienza con una preocupación, más que reconocimiento académico de una nueva administración del Colegio de Bachilleres; la actividad desarrollada por los orientadores, lo cual se traduce en una apertura y en el apoyo de las necesidades del Departamento de Orientación Escolar.

Más que por convicción, se recurre a la cooptación y para ello se duplica en un 100% la carga del servicio (lo cual representa un incremento considerable en el número de orientadores. Asimismo, se ofrece asesoría a cada uno de los servicios de orientación del Sistema Nacional de Colegio de Bachilleres (compuesto por 16 estados de la República). En este mismo sentido, la apertura generó una importante y trascendente cruzada académica compuesta por eventos institucionales, en foros regionales y nacionales sobre los problemas de la orientación y su evaluación. Además impulsó notablemente la publicación de ponencias, investigaciones y acuerdos derivados de dichos foros.

Uno de los logros más significativos de este período fue el diseño y la elaboración del "Programa General del Departamento de Orientación Escolar", que fue obra de las comisiones representativas de orientadores de los planteles del área metropolitana de la Cd. de México. Dicho programa se perfila como uno de los más representativos por sus alcances y su apego a la realidad nacional y a las necesidades de los planteles del Colegio de Bachilleres. Este programa no establece una ruptura con la estructura tradicional de la orientación educativa (es decir, con el modelo norteamericano del counselor), pero sí avanza en una propuesta de una práctica educativa con enfoque diferente.

Como parte de esta política de concertación institucional se trato de persuadir al movimiento de orientadores para que dirimieran sus diferencias y sumaran sus coincidencias con la institución, de manera que a partir de una participación académica conjunta, se pudiera avanzar en el programa en donde los orientadores habían sido pieza fundamental para su elaboración. El éxito de esta política concertadora se debió a los buenos oficios, prestigio y reputación de quienes fueron sus autoridades académicas en mandos medios de la Institución. El movimiento autogestivo se dividió y con ello perdió fuerza en su interior.

El nuevo proyecto de orientación educativa se presentó en el mes de agosto de 1983 y se proponía alcanzar las metas siguientes, a corto y mediano plazo:

- "a) Caracterizar el Marco Teórico y el Modelo de Orientación en el Colegio de Bachilleres, a fin de proceder a su revisión, evaluación y seguimiento.
- b) Establecer una ruptura total con el modelo de la consejería, a través de un programa sistematizado y acorde a las características de una institución pública masiva, para ello era necesario atender

a los estudiantes de forma masiva y grupal y en los casos necesarios, apoyarlos a través de un programa de Asesoría Especializada.

c) Implementación de un programa de Actualización y formación de Orientadores (PROFAO), que permitiera la adecuación de los orientadores al modelo de orientación propuesto.

A largo plazo se propuso:

a) Participación efectiva del orientador en los ámbitos de decisión de cada plantel (consejos técnicos académicos), en términos de ser considerada su opinión y su criterio en los momentos de decidir sobre asuntos o problemas académicos.

b) Integración completa del orientador a las tareas de enlace entre los distintos sectores que integran el plantel.

c) Contribución de la práctica orientadora a la DEMOCRATIZACIÓN de la vida académica en cada uno de los planteles, porque la adopción de un propósito de esta envergadura, contribuiría (más no definiría ni resolvería del todo) a la implantación de una orientación educativa integral, así como de una educación verdadera, es decir, se pretendía llegar a este propósito de largo plazo por la vía misma de la institucionalización, y de la modernización del servicio."²⁵⁷

Por otra parte, el proceso de institucionalización y concertación, se debió a la coyuntura política que propició el surgimiento del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), el cual fue creado por decreto presidencial el 4 de octubre de 1984.

Este programa significó un avance considerable en el modelo de orientación y su enfoque social en el Colegio de Bachilleres. Sin embargo, se desconocen las causas que obligaron a las autoridades, a cancelar un proyecto de tal magnitud, lo cual representó el principio del fin, de lo que los orientadores llamaron el "boom" de la orientación en el Colegio de Bachilleres.

d) Etapa del "Abandono".

Comprende desde la segunda mitad de 1986 hasta el mes de agosto de 1990. Esta etapa coincide con dos hechos históricos externos que impactaron a la práctica de la Orientación: a) El repunte de la

²⁵⁷ Ibid.

crisis económica que trae como consecuencia, el recorte del presupuesto educativo durante el ejercicio del mismo sexenio, y b) la decadencia del SNOE, el cual fue abandonado a su suerte, como tantos otros programas han quedado en el olvido y nunca más se vuelven a recordar.

Es casi seguro que fueron causas de fondo que obligaron a las autoridades a retirar el apoyo al proyecto de orientación educativa del Colegio de Bachilleres. Hasta aquí se ha tratado de hacer una caracterización de su práctica, reconstruyendo el proceso. Sin embargo, a falta de información, es difícil explicar las causas que llevaron a la orientación a claudicar al proyecto inicial, lo cual derivó en situaciones como: a) la falta de confianza entre autoridades menores y los orientadores, debido a que éstos últimos se sintieron defraudados por el manejo de la situación y la manipulación de sus dirigentes, previo a la cancelación del proyecto y por la forma como se tomaron las decisiones, b) ante la falta de visión institucional y la carencia de propuestas a nivel central, se manifestó una confusión entre los orientadores y generó una actitud de "laizzes faire" (dejar hacer, dejar pasar), c) incertidumbre entre los orientadores ante la falta de visión de las autoridades, propició desencanto y falta de participación por el rumbo que había tomado la orientación en el Colegio de Bachilleres.

e) Etapa del Estancamiento.

Abarca del mes de septiembre de 1990 a la fecha, se caracteriza por la presencia de una nueva administración que se propuso llevar a cabo tres propósitos, éstos fueron: a) acelerar el proceso de

modernización educativa en la Institución, con el objeto de elevar el nivel educativo, b) implantar una política antisindical, y c) dividir el proceso autogestivo de los orientadores.

Respecto al primer punto, es preciso señalar que, la nueva administración se propuso profundizar la modernización educativa, para ello tuvo que enfrentar problemas sensibles como son: la reprobación, el ausentismo y la deserción escolar, por lo que se diseñaron una serie de estrategias, en las que la orientación ocupaba un papel fundamental. Se instrumentaron cursos y talleres dirigidos a profesores y orientadores con la finalidad de formarlos desde un enfoque constructivista de la educación, para que ellos a su vez reprodujeran el mismo esquema instruccional del "experto", (docente-orientador) quien a su vez es capaz de transmitir al "novato" (alumno) la metodología para que éste desarrolle, bajo la supervisión del experto, las habilidades cognitivas que le permitan llevar a cabo sus estudios de manera independiente.

Lo que llama la atención es la forma como se llevaron a cabo, desde la planeación, operación y evaluación de los programas de orientación, ya que sin tomar en consideración que el servicio de orientación, no es una asignatura, fueron evaluados como si lo fueran, es decir, en forma cuantitativa (a través del Programa Operativo Anual que implica medir las metas en forma de desviaciones), lo cual no significa que realmente se hubieran cubierto los objetivos de cada programa.

En cuanto al segundo propósito, fue notoria la política antisindical durante el sexenio 1988-1994, en que se impulsaron las políticas de formación de bloques comerciales y la dependencia

estructural se convirtió en integración económica, lo cual creó el espejismo de haber superado un estado de pobreza ancestral, pero que al finalizar dicho sexenio nos dimos cuenta que en lugar de avanzar, se retrocedió.

Esta política antisindical se generalizó en todo el país y en el Colegio de Bachilleres no fue la excepción. Con ello los sindicatos han claudicado a los intereses de quienes representan. A partir de la crisis de diciembre del 1994, los salarios y prestaciones de los trabajadores se han pulverizado, con funestos resultados para la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, el tercer propósito fue el de desarticular el movimiento autogestivo de los orientadores y la mejor forma de lograrlo fue dividiéndolos, para ello recurrió a la estrategia de involucrarlos en programas académicos en que los sometiera a competencia y los hiciera corresponsables de los crecientes problemas de aprovechamiento académico, y la elección vocacional-profesional, lo cual implicaba un propósito ideológico.

Para lograr dicho propósito se recurrió a una serie de mecanismos para atraer la participación de la planta docente, bajo el supuesto de la superación académica, ha ofrecido becas para la titulación, estudios de posgrado y ha promovido la participación docente a través del "Programa de Estímulos a la Calidad y Desempeño Académico", lo cual ha generado un fuerte espíritu de competencia entre los orientadores. Con ello se frenó el proceso autogestivo que se había mantenido durante cerca de dos décadas, sin que ello signifique que haya desaparecido.

En la actualidad los orientadores se encuentran mejor preparados

para afrontar los retos de la práctica, algunos han seguido un proceso de formación consistente a través de estudios de posgrado, otros continúan en un proceso de formación y actualización dentro de la misma institución y, aunque el movimiento autogestivo se encuentra dividido, el análisis, la reflexión y la crítica continúan presentes.

Es evidente la preocupación de las autoridades centrales del Colegio de Bachilleres, por el bajo nivel de aprovechamiento académico y no han dudado en recurrir, a través del Departamento de Orientación Escolar, a una serie de instancias, tanto individuales e institucionales para apoyarse e instrumentar una serie de programas, dentro del área escolar, entre los que se encuentran los cursos de "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de la Lectura" (HECTE 1), "Habilidades y Estrategias para la Solución de Problemas" (HECTE 11) que se imparten a los alumnos en el primer semestre. Así como el de "Composición Escrita" para los de segundo semestre del bachillerato y que en coordinación con los profesores de las asignaturas, los orientadores han emprendido una cruzada académica para erradicar los problemas de aprendizaje escolar, como si éstos sólo fueran de índole psicológico, desconociendo el contexto social, económico y cultural en los que pueden encontrarse sus causas.

Estas iniciativas han dejado en claro los puntos siguientes:

a) Ningún proyecto es viable, sin la participación de los orientadores, aún con toda la fobia que se tiene a la autogestión, no se ha dudado en recurrir a ellos, pero se ha tenido buen cuidado en no acercarlos demasiado, como no sea sólo en su coordinación

correspondiente.

b) La práctica de la orientación educativa se ha enfocado preferentemente hacia el área escolar, como si el área vocacional y psicosocial del adolescente no existieran y la mayor carga horaria de los orientadores se encauza hacia dicha área, ello demuestra el carácter ideológico de dicha práctica.

c) La falta de visión de los responsables del Departamento de Orientación Escolar, aún cuando han continuado por el proyecto social de la orientación, existe un encasillamiento psicológico de percibir la práctica, lo cual implica un estancamiento profundo por la carencia de análisis, reflexión y autocrítica. Sin la participación auténtica de los orientadores, en realidad poco se puede hacer, por ello, da la impresión de que la brújula se ha perdido y sólo podrán encontrarla los orientadores, cuando participen organizadamente, pero para ello se requiere derrumbar prejuicios, fobias y vicios ancestrales y paralizadores.

CAPÍTULO 3

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.

Una de las formas de reconstruir la praxis de la orientación educativa, es recurriendo a quienes la hacen posible, los orientadores. Son éstos quienes pueden dar cuenta de ella, por esta razón, el planteamiento metodológico consiste en acercarse a ellos para que expresen sus juicios acerca de su práctica.

En el Colegio de Bachilleres la práctica de la orientación educativa ha seguido un proceso que se ha caracterizado por su diversidad, en donde han existido avances significativos, así como estancamientos profundos que la vuelven una práctica intrincada, debido a su carácter de práctica pedagógica, no deja de ser política e ideológicamente intencionada, pero además posee la peculiaridad de ser histórica y social, por lo que las instituciones educativas no han dicho la última palabra. Sin embargo, la reflexión, la crítica y la construcción teórica, no dejan de avanzar, pues es en éste último en donde realmente se construye y se explica el objeto de conocimiento.

En este estudio se intenta darles la palabra a algunos orientadores del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y del área

conurbada , para que sean ellos los que se encarguen de explicar sus experiencias, motivaciones, funciones, estado actual, tendencias y perspectivas de la praxis de la orientación educativa.

La investigación cualitativa constituye una modalidad poco explorada en la práctica de la orientación educativa y dentro de ésta se encuentran diversos métodos, uno de ellos es la entrevista a profundidad.

Cabe advertir que ningún método es igualmente adecuado a todos los casos, por lo que la selección de él, se realiza en función de los propósitos de investigación, las circunstancias de los escenarios o de las personas a estudiar, así como de las limitaciones de carácter técnico o prácticas para llevar a cabo la investigación.

Una de las razones por las que se opta por la entrevista a profundidad se debe a los escenarios y circunstancias de los informantes, sobre todo cuando se trata de reconstruir los acontecimientos del pasado, que pueden ser más relevantes para la práctica de la orientación educativa formal, en el Colegio de Bachilleres.

La entrevista a profundidad resulta particularmente interesante cuando se trata de valorar el desarrollo de una práctica educativa como la orientadora, que a partir de su institucionalización, ha seguido un proceso histórico constituido por etapas que integran enfoques, estilos y modalidades que van más allá del simple matiz. Por ello, explicar este proceso, implica profundizar en la realidad e interpretarla lo cual no significa quedarse en los hechos.

En un primer momento se enfatiza la relación estrecha que existe

entre lo metodológico y lo epistemológico, sin ello es difícil explicar el proceso de conocimiento.

En un segundo momento se intenta explicar los alcances de la metodología cualitativa.

Por último se reflexiona acerca de los fundamentos de la entrevista a profundidad y sus posibles aplicaciones al ámbito de la orientación educativa.

3.1 LAS DOS DIMENSIONES CIENTÍFICAS DEL CONOCIMIENTO.

3.1.1 Acerca del concepto de conocimiento.

En este apartado nos parece pertinente preguntarnos: ¿Qué es el conocimiento? ¿De qué manera se produce el conocimiento científico?

Para contestar la primera pregunta, es necesario plantear algunas consideraciones. Se ha aceptado como válida la idea de que el conocimiento es:

"un proceso psíquico que acontece en la mente del hombre; también un producto colectivo, social, que comparten muchos individuos."²⁵⁸

En todo proceso de conocimiento proposicional se encuentran presentes tres elementos:

"el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo."²⁵⁹

Por proceso de conocimiento entendemos una interacción específica y dinámica entre el sujeto y el objeto de conocimiento, cuyo resultado se obtienen ciertos productos que son los conocimientos.

Existen diversas formas de concebir el conocimiento, desde Kant

²⁵⁸ VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. S. XXI, 8a edición, México, 1984. p. 11.

²⁵⁹ SCHAFF, Adam. Historia y verdad. Grijalbo, México, 1971. p. 82.

hasta Habermas, pueden notarse diferencias epistemológicas sustanciales para entender la realidad.

En Kant, la actividad del sujeto cognoscente en la realidad supone la idea de que la "certeza sensible" es la conciencia natural que percibimos a través del mundo de los sentidos, por ello, el conocimiento, tiene su origen en dos fuentes principales del espíritu.

"La primera, afirma, es la facultad de recibir representaciones (la receptividad de las representaciones), la segunda es la facultad de conocer un objeto mediante esas representaciones".²⁶⁰

A esta concepción del conocimiento se le llama "mecanicista de la teoría del reflejo", porque el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, el resultado de este proceso es un reflejo o copia del objeto.²⁶¹

La crítica planteada por Hegel a Kant acerca de la teoría del conocimiento radica en que la experiencia sensible genera una "falsa conciencia" que tiene lugar en el sujeto ahistórico. Para superar esta relación cognoscitiva sensible es preciso que la fenomenología rescate el principio de la duda, sin la cual, no es posible "curar" la "falsa conciencia", en la que el hombre se encuentra atrapado, a menos que, a través de la reflexión, pueda alcanzar la "conciencia en sí mismo" como "saber absoluto".²⁶²

Para Hegel el conocimiento se trata de un proceso del sujeto (espíritu) y en el sujeto que tiene lugar en la vida del

²⁶⁰ "Intuición y conceptos constituyen, pues, los elementos de todo nuestro conocimiento, de tal modo que ni conceptos sin intuición...ni intuición sin conceptos, pueden dar un conocimiento...Nuestra naturaleza lleva consigo que la intuición no puede ser nunca más que sensible, es decir, que encierre sólo el modo como somos afectados por objetos, ninguna de esas propiedades ha de preferirse a la otra. Sin sensibilidad, no nos sería dada objeto alguno; y sin entendimiento, ninguno sería pensado. Pensamientos sin contenidos son vanos, intuiciones sin conceptos son ciegas. Por eso es tan necesario hacer sensibles los conceptos, como hacerse comprensibles las intuiciones."

KANT, Emmanuel. La lógica trascendental. En: Crítica de la razón pura. Porrúa, 6a, edición, México, 1982. pp. 58-59.

²⁶¹ SCHAFF, Adam. Ob. Cit. p. 83.

²⁶² HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Taurus, Madrid, 1986. pp. 15-17.

espíritu, lo cual quiere decir que, la primacía del conocimiento radica en el sujeto cognoscente.

Según Hegel la concepción de la realidad es "especulativa", porque el proceso de conocimiento tiene lugar en el sujeto, o mejor dicho: es el proceso del sujeto. Así lo expresa en el prólogo de "Fenomenología del Espíritu":

"Concebir lo verdadero no como sustancia sino como sujeto."²⁶³

Desde un punto de vista epistemológico esta concepción del conocimiento predomina una actitud activista del sujeto cognoscente, cuya acción es contemplativa y por ello idealista, en palabras de Schaff:

"el predominio, o la exclusividad, vuelve al sujeto cognoscente que percibe al objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo."²⁶⁴

La crítica formulada por Marx al pensamiento "especulativo" de Hegel, se fundamenta en el planteamiento epistemológico de que el pensamiento crea la realidad, como si se tratara de algo mágico, que sólo basta con ser representado para que las cosas se vuelvan reales, quiere esto decir que el papel preponderante lo ejerce el sujeto, en tanto que el objeto (realidad), permanece inerte.

Para Marx, el sujeto cognoscente no es el "Yo trascendental" ni el "Espíritu Absoluto", sino un sujeto concreto que vive, convive y trabaja en la sociedad en condiciones reales.

La relación cognoscitiva entre sujeto y objeto se caracteriza por una relación recíproca, en donde el sujeto activa su capacidad para percibir y actuar sobre el objeto, cuyo papel es activo.

²⁶³ HEGEL, G.W.F. Fenomenología del Espíritu. FCE. 7a Reimp. México, 1987.

²⁶⁴ SCHAFF, Adam. Ob. Cit. pp. 84-85.

"Esta interacción, afirma Schaff, se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad."²⁶⁵

El concepto de "praxis"²⁶⁶ es quizá el que mejor define la relación epistemológica en el proceso de conocimiento. El que el sujeto posea la capacidad cognoscitiva para percibir la realidad, en y por su actividad, es una condición necesaria, pero no suficiente para transformarla. Por ello, el concepto de "praxis" es el que explica la trascendencia de la voluntad, al humanizarla. Esta es una posibilidad de conocer y trascender la realidad.

3.1.2 Las dos posibilidades del conocimiento.

En las ciencias sociales han prevalecidos dos posibilidades teóricas del conocimiento. La primera posibilidad es la "positivista" que considera que no existe relación entre el sujeto y el objeto, sino que el conocimiento se produce sin relación alguna con el objeto, mientras que los hechos o fenómenos sociales, se consideran como "cosas", derivan sólo de la observación y de la experimentación, pueden ser analizados de forma neutra y objetiva, sin considerar la influencia del factor humano.²⁶⁷

En su afán por la obtención de datos cuantificables adquiridos a través de la experiencia sensible, no dudan en recurrir al lenguaje del "fisicalista", es decir, el lenguaje de objetos corporales, que son independientes al sujeto que los produce, sin considerar su naturaleza subjetiva y emotiva, al que califican de

²⁶⁵ Idem. p. 86.

²⁶⁶ "Praxis" no es simplemente la "acción" humana. Es el actuar humano-social que transforma la realidad humana." PARISI, Alberto. Raíces clásicas de la Filosofía contemporánea. ANUIES-UAEM. México, 1977.

Para Eduardo Nicol, la "ciencia pura", es decir, la filosofía, que trata del ser y del conocer también es praxis. Pensar el mundo es transformarlo." NICOL, Eduardo. La primera teoría de la praxis. Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. México, 1978. p. 19.

²⁶⁷ Al respecto consúltese: POURTOIS, Jean-Pierre y DESMET, Huguette. Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Herder. Barcelona, 1992. p. 25

"metafísico". En cambio, para el lenguaje científico, sólo es válido el dato cuantificable, vale decir, objetivo y el lenguaje en que debe expresarse:

"sólo es legítimo si describe un hecho".²⁶⁸

Esto último puede ser cuestionado, ya que si bien describe el objeto, no necesariamente implica que lo explique.

La segunda posibilidad es la que considera que el conocimiento de la realidad:

"no es jamás exterior al sujeto que la examina, que existe una relación entre el sujeto y el objeto. Esta orientación se conoce como fenomenológica."²⁶⁹

Esta tendencia reconoce la existencia de un mundo exterior al sujeto con el que interactúa a través de las sensaciones, percepciones, representaciones e impresiones y, para ello, recurre a una metodología de corte cualitativo para lograr lo que Max Weber llama "verstehen", es decir, la comprensión de los fenómenos sociales a partir de los motivos y creencias personales.

3.2 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

El presente estudio sobre una perspectiva didáctica grupal y psicosocial en la práctica de la orientación educativa, el caso del Colegio de Bachilleres, se apoya en una metodología exploratoria de corte cualitativo que se propone conocer aquellos elementos específicos de la práctica de la orientación educativa que se encuentran implícitos en la experiencia de quienes la hacen posible, los orientadores.

Se decidió recurrir a este tipo de metodología no sólo porque

²⁶⁸ Ibid. p. 25.

²⁶⁹ Idem.

cada vez tiene mayor presencia en la investigación educativa, sino porque es la más idónea cuando se trata de acceder a aquellos elementos relevantes de la práctica orientadora que se encuentran en la experiencia de los orientadores, pero que profundizan en la realidad y no se quedan en los hechos.

Esta aproximación busca explicar la interrelación entre generalidad y especificidad de la metodología cualitativa. La primera se pierde en la explicación teórica del análisis conceptual, mientras la segunda se desvanece en lo fenomenológico, incluso en la descripción "microsocial".

De lo que se trata es de acercar estos abismos que no son otra cosa que resabios del positivismo que buscan separar lo teórico de lo práctico, lo general de lo particular.

Este carácter dialéctico del conocimiento en la investigación cualitativa puede ser explicado a través de la teoría de la "subjetividad"²⁷⁰ la cual se entiende como la interrelación entre la dimensión individual y la social. En otras palabras, como todo aquello que puede ser vivenciado por el individuo, pero que adquiere significado sólo en la medida en que el medio social juega un papel preponderante, a ello se le ha denominado por diferentes autores como: "mundo interno-mundo externo".

En lo que concierne a la explicación y valoración de la práctica de la orientación educativa, ésta no se reduce a un punto de vista personal, aún cuando se vuelva una convicción individual, sino que adquiere su verdadera dimensión cuando el grupo porta un criterio que está determinado por el momento histórico, en relación con el contexto social.

Así por ejemplo, la práctica de la orientación educativa en el

²⁷⁰ DE BRASI, Juan Carlos. Subjetividad, grupalidad e identificaciones. Búsqueda-Grupo Cero. Buenos Aires, 1990.

Colegio de Bachilleres, atravesó por diferentes etapas históricas y a cada una de ellas, correspondió un estilo y un enfoque diferente de regir dicha práctica. Lo cual no significa que los orientadores tengan que llevarla a cabo bajo los mismos esquemas, porque cada uno de ellos la vivencia de diferente manera.

También es importante advertir que lo específico sólo tiene sentido cuando puede ser explicado a partir de aspectos más amplios de la economía, la sociología, la política y la ideología, con los cuales la orientación puede ser explicada, como producto de una necesidad histórica de las sociedades modernas.

3.2.1 La fenomenología.

Hablar de metodología cualitativa es referirse a una forma de comprender los fenómenos a partir del sentido y significado que adquieren las cosas para las personas en el contexto que se desenvuelven. De ello se va a encargar de estudiar la fenomenología, de explicar las manifestaciones subyacentes a los hechos y actos de las personas, de eso que para la investigación cuantitativa carece de importancia, porque es abstracto e impreciso. Sin embargo, desde una aproximación existencial de la fenomenología, la comprensión de los fenómenos no se reduce al método para entender lo que hacen los demás, sino que es parte fundamental de la condición humana. Como lo señala Giddens:

"la comprensión de uno mismo está conectada integralmente con la comprensión de los otros."²⁷¹

La concepción fenomenológica es esencial para la metodología cualitativa, por ello es importante apoyarse en el fundador de la

²⁷¹ GIDDENS, Antony. Las nuevas reglas del método sociológico. Amorrotu, Argentina, 1993. p. 21.

fenomenología, E. Husserl, quien siguiendo a Descartes, retoma dos aportaciones claves de la filosofía racionalista, a saber: "la duda como método filosófico y la subjetividad como fundamento de la realidad".²⁷²

Al igual que Descartes, Husserl advierte que el método fenomenológico debe comenzar en la duda, pero no se trata de una "duda psicológica", sino de una "duda metódica o filosófica", al respecto Parisi expresa:

"La duda metódica como método filosófico consiste, inicialmente, en negar que la evidencia y sentido de la realidad presentada por el sentido común y las ciencias, sea apodíctica."²⁷³

En su obra "Meditaciones Cartesianas", Husserl explica:

"Al llegar aquí, damos, siguiendo a Descartes, el gran giro que, llevado a cabo de manera justa, conduce a la subjetividad trascendental: el giro hacia el "ego cogito", como la base apodícticamente cierta y última de todo juicio, en que hay que fundamentar una filosofía radical."²⁷⁴

Este gran giro al que se refiere Husserl, se encuentra en el "ego cogito", es decir, el "yo pienso", tal como lo expuso Descartes. Para demostrar el procedimiento del dudar metodológicamente, acerca de las certezas del sentido común y de las ciencias, expresa que siempre permanece un "sustrato último" que no se puede suprimir, "el yo que duda". Por ello, si la duda cuestiona todo, demuestra que existe algo indubitable: "el propio yo (que duda)".²⁷⁵

Sin embargo, es preciso señalar la naturaleza del "yo" que duda, al respecto Husserl enfatiza que:

²⁷² PARISI, Alberto. Raíces Clásicas de la Filosofía Contemporánea. Marxismo, Fenomenología y Filosofía Analítica. ANUIES-UAEM. México, 1977. p. 39.

²⁷³ Cfr. PARISI, Alberto. Tesis fundamentales del fundador de la fenomenología. En: Raíces Clásicas... Ob. Cit. pp. 34-35.

²⁷⁴ Ibid.

²⁷⁵ Ibid. p. 36.

"no se trata de un yo psicológico, sino de un yo trascendental o puro".²⁷⁶

El "yo trascendental" al que se refiere Husserl, no es un ser vacío, es un yo donde se funde con la realidad y adquiere su sentido, por ello, toda realidad, es en última instancia, "fenómeno del yo", lo cual significa que:

"es realidad, porque lo es "para" el yo como fundamento".²⁷⁷

En síntesis, Husserl rescata dos principios medulares de la filosofía racionalista de Descartes, la "duda metódica" y la "subjetividad como fundamento", porque el "sujeto" será para esta filosofía, "el que pone el fundamento de la realidad".²⁷⁸ Esta primacía del espíritu sobre la realidad, es determinante para conocer la realidad que, como lo habíamos visto, la encontramos tanto en Kant, Hegel y Husserl y representa una de las características fundamentales de la filosofía idealista.

3.2.2 Metodología Cualitativa.

La investigación cualitativa constituye una perspectiva metodológica que pondera la naturaleza del fenómeno que se está estudiando en su estado "natural" sin ser contaminado por el investigador. A ello se debe que a esta tendencia en la investigación social se le denomine "naturalismo"²⁷⁹. Por ello, la tarea del

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Al respecto, afirma Parisi: "...este carácter de "ser- para" de la realidad, es su ser fenómeno- del yo- (la palabra griega "fainómeno" significa "lo que aparece"; decimos que la realidad es fenómeno, por cuanto aparece fundada en el yo)". PARISI, Alberto. Ob. Cit. p. 37.

²⁷⁸ Ibid.

²⁷⁹ De acuerdo a esta tendencia metodológica, los fenómenos sociales, presentan características muy diferentes de los fenómenos naturales y ha influenciado a una serie de concepciones filosóficas y sociológicas, como son: la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía lingüística. "Esta variedad de tradiciones coincide en que el mundo social no puede ser entendido en términos de relaciones causales o mediante el encasillamiento de los eventos sociales bajo leyes universales. Las acciones humanas están basadas e incorporadas por significados sociales: intenciones, actitudes, motivos, actitudes, creencias...para comprender el comportamiento debemos aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento." HAMMERSLEY, Martyn y Atkinson, Paul. Etnografía. Métodos de investigación. Paidós. España, 1994. pp. 20-21.

fenomenólogo consiste en:

"aprehender el proceso de interpretación... desde el punto de vista de otras personas".²⁸⁰

Como se ha señalado, los métodos cualitativos poseen un sentido humanístico, en cuanto tratan de explicar lo que sienten las personas por más subjetivo que parezca.

La investigación cualitativa empezó a tener presencia en los países desarrollados a partir de la década de los sesenta, sin embargo, los orígenes de la fenomenología datan desde 1931, fecha en que Husserl publica su libro "Meditaciones Cartesianas", en donde expone la constitución del método fenomenológico. Pero serán Descartes y más tarde Kant, quienes expusieron el tema de la **subjetividad humana** como fundamento de la realidad; ambos filósofos constituyen el antecedente inmediato que más influyeron en Edmund Husserl.

La tendencia fenomenológica se encuentra permeada y coloreada por una amplia gama de marcos teóricos, en donde destacan dos enfoques teóricos principales: el **interaccionismo simbólico** y la

²⁸⁰ Bogdan y Taylor, se refieren a este tipo de investigación como aquella que "...produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable ...consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico." Al respecto describen una serie de características, como son las siguientes:

1. "La investigación cualitativa es inductiva: los investigadores intentan desarrollar la comprensión de los fenómenos partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Son naturalistas porque interactúan con los informantes de modo natural.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es esencial experimentar la realidad tal como otros lo experimentan.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por entendido. Todo es un tema de investigación.
6. Para el investigador cualitativo, todas las experiencias son valiosas. No busca "la verdad" o la "moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. Los métodos cualitativos son humanísticos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques de investigación.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo y trivial como para ser estudiado.
10. La investigación cualitativa es un arte. El investigador es un artífice de sus propios métodos. Los métodos sirven al investigador, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o técnica."

etnometodología.

El primero asigna especial importancia a la "naturaleza simbólica de la vida social", para ello estudia el "mundo social visible" y las interacciones se estudian por sí mismas, sin tener que explicar las estructuras sociales profundas de la sociedad.²⁸¹

Parten del principio de que son los significados los que determinan la acción de los individuos en la sociedad. Así por ejemplo, el caso de un estudiante que rompe una ventana en la cafetería de la escuela. El director podría estimar que se trata de un problema de conducta; el orientador lo ve como un síntoma emocional, el intendente como una caso de trabajo, el médico como un indicador de enfermedad; pero en realidad el alumno no tiene problema alguno. Ello prueba que cada persona que ocupa un lugar dentro de la organización, ha aprendido a ver las cosas de diferente manera.

El segundo, es un estilo muy peculiar de investigar que se refiere a la metodología de un tema u objeto de estudio de cómo las personas establecen contacto con la realidad externa.

La tarea de los etnometodólogos consiste en:

"examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad."²⁸²

Fieles a la concepción fenomenológica de su creador,²⁸³ los etnometodólogos "ponen entre paréntesis o suspenden" su propia creencia de la realidad para estudiar la realidad de la vida cotidiana, es decir, procuran escindir sus prejuicios para no

²⁸¹ Para una explicación más amplia, se puede consultar: COULON, Alain. Ednometodología y educación. Cap. 3. Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación. Paidós, Barcelona, 1995. pp. 59-112.

²⁸² TAYLOR, S.J. y BOGDAN. R. Ob. Cit. pp. 23-27.

²⁸³ Husserl afirma que debemos poner entre paréntesis o dejar en suspenso todas nuestras anteriores opiniones o certezas sobre la realidad, hasta poder refundamentarla desde la indubitabilidad del yo trascendental. Esta operación metódica de "puesta entre paréntesis" de todas nuestras anteriores certezas, se denomina epojé fenomenológica (la palabra griega "epojé" indica la acción de suspender o poner entre paréntesis)." PARISI, Alberto. Ob. Cit. p. 36.

viciar la forma como perciben las cosas, situaciones y actitudes, examinando el sentido común para tratar de comprender cómo las personas:

"emprenden la tarea de ver, describir y explicar el orden en el mundo en el que viven."²⁸⁴

Para la etnometodología la práctica debe de ser tratada como "racional", sólo en la medida en que puede ser explicable y para ello se recurre a la descripción como método para dar cuenta de la experiencia de la vida de las comunidades a las cuales estudia, renunciando con ello a la búsqueda de leyes universales.

"La primera tarea de una estrategia de investigación etnometodológica debe consistir en describir lo que hacen los miembros. Ello implica la elección deliberada de un cierto localismo, que no constituye una contradicción para una práctica científica de la sociología."²⁸⁵

En México la investigación psico-social y educativa ha sido influenciada por el paradigma experimental lo cual ha propiciado una serie de limitaciones, debido a que el comportamiento humano es más complejo que los fenómenos físicos, ello se debe:

"...a la omisión de los procesos histórico-sociales y culturales en los que se desarrolla un sujeto cualquiera y la repercusión que la ideología llega a tener en el comportamiento humano."²⁸⁶

La investigación cualitativa de corte etnográfico es la que ha tenido más auge en el ámbito educativo. Sin embargo, el campo de la orientación educativa, la investigación ha estado dominada por la psicología experimental, debido a la influencia del modelo "científico" o "actuarial", a la que, con frecuencia, recurren los orientadores en la práctica y en el discurso.

²⁸⁴ Ibid.

²⁸⁵ COULON, Alain. p. 121.

²⁸⁶ MUÑOZ, Bernardo. Estados de Conocimiento de la Orientación Educativa. 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa. La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Cuaderno No 18. México, 1993. p.21.

Esta tendencia en la orientación ha representado un obstáculo, para otros tipos de investigación, porque se buscan las causas de los fenómenos sociales separados de los estados subjetivos de los individuos y ya Durkheim advertía que el científico social debía considerar hechos o fenómenos sociales como "cosas", los cuales ejercen una influencia externa en el comportamiento de las personas.²⁸⁷

La subjetividad humana es un problema complejo, porque no sólo implica una valoración de la esfera íntima del ser humano, sino que también posee implicaciones sociales.

En un estudio reciente, Angel Díaz Barriga expresa, al respecto:

"la subjetividad es fundamentalmente un problema social... las formas de sentir, las valoraciones, los pensamientos son producto de situaciones sociales."²⁸⁸

Entendemos a la subjetividad social como el sistema integral de configuraciones constituidas por el conjunto de representaciones entre lo individual y lo social que el individuo interioriza como una síntesis histórica de la representación de su realidad social.

Una de las características esenciales de la subjetividad es su carácter histórico que define la naturaleza humana y que la vuelve irreductible a lo personal, es decir, al mundo interno, sino que éste sólo puede ser explicado en el concierto de los procesos histórico-sociales y culturales (mundo externo) que influyen en el comportamiento humano.

Diversos enfoques psicosociales han pretendido superar el carácter estático de la relación individuo-sociedad, en que la

²⁸⁷ "Durkheim omitió separar el sentido ontológico en el que el mundo físico tiene una existencia independiente del sujeto cognoscente, y puede influir causalmente sobre su conducta de las propiedades coercitivas de la organización social." GIDDENS, Anthony. Ob. Cit. p. 95.

²⁸⁸ DÍAZ BARRIGA, Angel. Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios. Un estudio en la Ciudad de México. Tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, 1993. p. 89.

visión positivista y neopositivista le asigna una relación mecanicista, dejando al margen el sentido histórico-social de la subjetividad. Sin embargo, sólo algunos han logrado explicar la interrelación recíproca de la personalidad humana entre lo subjetivo individual y lo social, lo que nos remite a un problema de naturaleza epistemológico y no metodológico como argumentan los positivistas.

3.2.3 La metodología cualitativa en la práctica orientadora.

La psicología es una disciplina cuya principal peculiaridad es su heterogeneidad en las metodologías que en ella se emplean. En la actualidad cobran particular relevancia dos tendencias, en cuanto a la construcción teórica del sujeto: la psicología cognitiva y la psicología de la personalidad.

La primera se diversifica ampliamente, algunos adquieren un sesgo neoconductistas, otros siguen las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigotsky. Asimismo, se encuentra la teoría del procesamiento humano de información y la postura constructorista, entre otras, para cada una de estas expresiones aunque diferentes entre sí, comparten la misma preocupación: evidenciar el comportamiento humano. Para ello hacen uso de procedimientos mensurables, aún cuando trabajan con construcciones y configuraciones del proceso integral de la cognición, se rigen por una metodología de tipo experimental.

La segunda se involucra en la construcción teórica del comportamiento humano desde un enfoque holístico de la personalidad y por ello, trata de explicar el problema de la subjetividad. Se orienta hacia la investigación cualitativa y adquiere su sustento teórico en la fenomenología.

A diferencia del modelo positivista de la investigación, en donde predomina la obsesión por la "objetividad" de los datos investigados, lo que conlleva a una orientación analítica y técnica, definida por la operacionalización de todo lo investigable;²⁸⁹ la investigación cualitativa rescata el concepto y significado de "subjetividad"²⁹⁰ al centrar su objeto de conocimiento en la personalidad humana como unidad de análisis.

Como sujeto cognoscente, no se apropia de la realidad en forma lineal ni absoluta, sino que pone en juego los medios de los que dispone su cognición, incluidos sus afectos y actitudes, en donde se manifiesta abiertamente su "mundo interno", sin perder el contacto con los procesos histórico-sociales y culturales del mundo externo, con el que interactúa y transforma. Este proceso dialéctico implica una síntesis entre lo individual y lo social, lo objetivo y lo subjetivo, lo teórico y lo práctico, que incorpora el sujeto en su proceso de conocimiento.

La investigación cualitativa recurre a una metodología en donde el investigador ocupa un papel activo, tanto en la comunicación que establece con el sujeto investigado, como en la interpretación de los resultados.

El investigador fenomenólogo busca la comprensión del objeto de conocimiento, considerando al sujeto en sí, como una personalidad única e irrepetible a partir de sus sentimientos y motivos internos, para ello, recurre a una metodología de corte cualitativo que le permitirá obtener datos relevantes a través de instrumentos como son: la observación participante, la historia

²⁸⁹ En el marco teórico positivista la objetividad se vio asociada a la "pureza" del instrumento ...Con este enfoque se trataba de separar el método, como fuente de conocimiento, de la teoría, perdiendo ésta toda su significación heurística..."
GONZÁLEZ, Fernando. Problemas epistemológicos de la Psicología. UNAM. México, 1993 p. 17.

²⁹⁰ De acuerdo con González Rey, la subjetividad es entendida no como equivalente a "especulación" pero sí a una forma de conocer la realidad que implica construcción por un sujeto cognoscente, quien es expresión de esta propia realidad, de ahí su carácter inteligible de la misma." Ibid. p. 108.

de vida y la entrevista a profundidad.

Una de las metodologías más empleadas en la práctica de la orientación educativa, ha sido el método clínico, que Rodolfo Bohoslavsky ha denominado "estrategia clínica"²⁹¹ en donde lo social y lo psicoanalítico se entrelazan para explicar el problema vocacional.

El método clínico se caracteriza por la peculiaridad de su abordaje (más no por el tipo de instrumentos que emplea), por centrar en el individuo la unidad de análisis. Por la comunicación permanente que establece entre el sujeto investigador con el investigado. La metodología se orienta a definir el resultado en síntesis que en variables analíticas y las técnicas que se emplean, no se limitan específicamente a una o unas de ellas. Asimismo, esta metodología integra una "unidad entre diagnóstico, investigación e intervención."²⁹²

La práctica de la orientación educativa tiene en el método clínico, uno de los procedimientos más valiosos para rescatar del olvido a la subjetividad humana y para ello recurre a técnicas que le permiten incidir en la representación histórica de la vida del individuo y, con ello, lo ubican como el centro mismo del conocimiento de la personalidad humana.

3.2.4 Posibilidad de la Orientación.

La práctica de la orientación educativa formal supone "conocimiento y cambio"²⁹³ por lo que en esta intencionalidad, el segundo es posible en la medida en que se da el primero. Esto

²⁹¹ BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Nueva Visión, 7a edición, Buenos Aires, 1981.

²⁹² GONZÁLEZ, Fernando. Ob. Cit. p. 116.

²⁹³ CASARES, Ma del Pilar. Por un fundamento filosófico de la Orientación Educativa. En: Revista de Ciencias de la Educación No 136, México, 1988. p. 492

significa que algo debe ser conocido por alguien para poder ser cambiado. Por tanto, el que la orientación educativa pueda realizarse depende de la posibilidad de conocer, lo cual implica una relación epistémica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, este último se encuentra representado por la realidad. El resultado de esta interrelación es el conocimiento.

De la misma forma como la realidad social puede llegar a conocerse, también el hombre puede llegar a un conocimiento de sí mismo, aunque es más complejo, debido a que en su personalidad interviene un nivel más elevado de subjetividad. Así, expresa Devereux:

"La ciencia del comportamiento es asimismo, menos científica que la física o la biología porque a los fenómenos físicos los determina un pequeño número de variables relativamente fáciles de cuantificar, mientras que el comportamiento del hombre puede entenderse sólo en función de un número muy grande de variables." ²⁹⁴

En efecto, una de las variables que posee más valor es la de la subjetividad humana, que adquiere implicaciones sociales y no sólo de carácter psicológico como lo ha querido evaluar las ciencias del comportamiento, desde el enfoque positivista.

El conocer al hombre en la trama de las relaciones intersubjetivas, significa conocer al sujeto cognoscente, que es concreto, que vive, convive y trabaja en condiciones reales y para ello es preciso acercarse a él, es decir, "ir hacia la gente" para conocer las formas de sentir, pensar y actuar. Esto sólo puede ser posible, a través de una metodología de corte cualitativo.

²⁹⁴ DEVEREUX, George. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. S. XXI, 5a edición. México, 1989. p. 28.

3.2.5 Guía de entrevista y criterios para la selección de los entrevistados.

En este estudio la guía de entrevista fue elaborada a partir de ciertos temas claves que se consideran básicos sobre la práctica de la orientación educativa, en el Colegio de bachilleres, los cuales adoptaron el carácter de ejes de conversación.

Estos ejes sirvieron como líneas de información²⁹⁵ que fueron abordadas con cada informante orientador. Entre éstos destacan los siguientes: a) Importancia de la práctica de la orientación educativa, b) Situación actual, c) Características de la práctica orientadora, d) Las grandes búsquedas de la orientación educativa formal, e) Tendencias y perspectivas y f) Alternativas.

Considerando las características del universo de los entrevistados (existen por lo menos ciento cincuenta orientadores) y los escenarios posibles (veinte planteles), son diversos. Se procedió a seleccionar a los informantes con base a ciertos criterios que permitieran contar con informantes de calidad, éstos son: a) antigüedad de diez años, por lo menos, como orientador en funciones, b) Permanencia en la Institución en los últimos tres años, c) Reconocimiento en su Plantel y d) Formación profesional. Para elegir a los entrevistados se recurrió a los criterios anteriores, pero sobre todo a los informantes claves que por su trayectoria académica, pueden dar cuenta del proceso histórico que ha seguido la práctica orientadora en la institución.

El supuesto central que guía este estudio es que los orientadores del Colegio de Bachilleres, guían su práctica a partir del modelo educativo que norma y regula las funciones de cada uno de sus

²⁹⁵ Al respecto se afirma que "la guía de entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante...sirve para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas."
TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. España, 1992. p. 119.

programas, atendiendo al momento histórico de la Institución y las valoraciones que de ella se tienen, se encuentran permeadas y coloreadas por las funciones hegemónicas que la sustentan. Sin embargo, la posibilidad de incorporar alternativas contrahegemónicas se encuentran asociadas al factor de formación y en la reflexión de la práctica.

3.2.6 Procedimiento metodológico.

En este estudio se ha elegido el tipo de entrevista a profundidad²⁹⁶ que se dirige al aprendizaje, debido a que los acontecimientos no se pueden observar directamente y se trabaja sobre sus experiencias pasadas, en donde no se puede retroceder en el tiempo.

Sin embargo, aún cuando el investigador opte por cualquiera de las entrevistas, no necesariamente debe ser éste el entrevistador. En este caso, las entrevistas fueron efectuadas en su totalidad por mí, entre el 6 de marzo de 1995 y el 2 de junio de 1998.

Se efectuaron catorce entrevistas, de las cuales cinco fueron mujeres y nueve hombres. En cuanto a su formación profesional, en el primer grupo cuatro de ellas son psicólogas y una pedagoga, en tanto que en el segundo, los nueve son psicólogos. El total de entrevistados correspondió a orientadores en servicio en el Colegio de Bachilleres, con amplia trayectoria y reconocido prestigio en su plantel.

²⁹⁶ Según lo expresan Taylor y Bogdan, existen tres tipos de entrevista a profundidad: la primera es la "historia de vida o autobiografía sociológica", el segundo tipo es el que se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente y el tercero tipo es el que se utiliza para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve, con la finalidad de proporcionar un cuadro de una gama de escenarios, situaciones o personas." En este estudio, el tipo de entrevista que se sigue, es la segunda, debido a la imposibilidad de retroceder en el tiempo, se recurre a los actores, para que sean ellos, los encargados de valorar y reconstruir la práctica de la orientación educativa formal, en el marco institucional del Colegio de Bachilleres.

Los escenarios en donde se entrevistó a los orientadores fueron diversos, procurando que las condiciones ambientales fueran las adecuadas y en todo momento se les animó para darles confianza y seguridad sobre el manejo confidencial de la información, razón por la cual se evita incluir los nombres de los informantes, por ello, la responsabilidad de la investigación recae en el autor de esta investigación.

La forma cómo se llevaron a cabo las entrevistas a profundidad, en todos los casos se procuró establecer "rapport" con los informantes. Asimismo, se avanzó lentamente al principio tratando de no forzar la entrevista y de darles confianza; éstas se llevaron a cabo bajo el criterio de abierta o a profundidad, utilizando para ello, una guía con un temario, lo menos dirigida que fuera posible.

En todos los casos se utilizó una grabadora y al momento de transcribirse, se procuró respetar la textualidad original de los entrevistados. En algunos de ellos, la entrevista transcrita se les dio a leer, para que ampliaran, profundizaran o corrigieran lo que quisieran.

Al material transcrito se le dio el carácter de "referente empírico" y a partir de ellas, se procedió a analizar e interpretar la información.

Por diferentes motivos, no fue posible contar con tres entrevista, razón por la cual, sólo pudieron aprovecharse catorce de ellas.

3.3 LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD: REFLEXIONES SOBRE SUS FUNDAMENTOS.

3.3.1 Una caracterización breve.

La entrevista a profundidad es uno de los instrumentos teórico-metodológicos de la investigación cualitativa que posibilita al investigador, interactuar cara a cara con el entrevistado. Este acercamiento con los actores sociales, posee ciertas peculiaridades que vale la pena considerar.

Se entiende por "entrevistas cualitativas a profundidad" a:

"reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras."²⁹⁷

A diferencia de las entrevistas estructuradas, las cualitativas son: "flexibles, dinámicas...no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas".²⁹⁸

Por ello dichas entrevistas, aunque son intencionadas e inducidas, siguen una conversación entre iguales, lo cual quiere decir, que no son directivas.

Conocida también como entrevista "informal de tipo conversacional", la entrevista a profundidad puede llevarse a cabo de dos formas. La primera complementa a la observación participativa y las preguntas se plantean de manera espontánea y natural, incluso las personas con quienes se platica, pueden no darse cuenta de que están siendo entrevistadas, porque el diálogo es tan sutil, que más parece ser una conversación común y corriente.

La segunda modalidad es más intencionada y basada en una guía general, es decir, un conjunto de puntos o tópicos que deben ser

²⁹⁷ TAYLOR, S.J y BOGDAN. R. Ob. Cit. p. 101.

²⁹⁸ Ibid.

explorados durante la entrevista. La lista con los puntos a tratar, no debe seguirse en un orden determinado y la forma como deben formularse las preguntas para evocar respuestas sobre un tema, no se establece de antemano. La guía permite verificar que los puntos relevantes a tratar durante la entrevista, sean abordados suficientemente.

De acuerdo con Taylor y Bogdan²⁹⁹ la entrevista a profundidad, permite obtener tres tipos de información, éstos son:

- 1). "Historia de vida, autobiografía.
- 2). Acontecimientos y actividades que no pueden ser observados directamente (debido a que ocurrieron en el pasado o en un escenario distante).
- 3). Un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas".³⁰⁰

En la historia de vida, el investigador trata de conocer las experiencias más importantes de una persona, sus percepciones y significados. A través de la entrevista, el interlocutor expone con sus propias palabras, la visión que tiene de su vida, es decir, que se trata de una autobiografía oral.

El segundo tipo de información que se puede obtener a través de la entrevista a profundidad, se refiere a la descripción y relatos que los entrevistados expresan acerca de un determinado acontecimiento o actividad, por ejemplo: antecedentes históricos de una institución, una problemática educativa, el desarrollo de un proceso educativo, etc.

Para conocer el desarrollo de la práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres, el tipo de entrevista que hemos utilizado, es el segundo, porque a través de los informantes es posible remontarse a los acontecimientos que se desarro-

²⁹⁹ Ibid. p. 128-129.

³⁰⁰ Ibid.

llaron en el pasado y en escenarios diferentes, de modo que cada informante (orientador), puede recordar sus experiencias y hechos relevantes, así como imaginar los posibles escenarios de la orientación en el futuro.

3.3.2 Algunas consideraciones sobre la entrevista en Orientación.

La entrevista a profundidad adquiere relevancia como instrumento para recoger información en la práctica de la orientación educativa, debido a que permite acceder a aspectos que van un poco más allá de lo se conoce como objetivo, de lo ya establecido, que se manifiesta en lo no dicho, en lo inconsciente y que se hace presente en las actitudes. En este tipo de entrevistas, el investigador es el propio instrumento, por lo que debe propiciar ciertas condiciones que den confianza al entrevistado, por ello:

"avanza lentamente al principio. Trata de establecer "rapport" con los informantes, formula preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación."³⁰¹

Por lo antes mencionado, la entrevista a profundidad es enfocada desde una concepción psicoanalítica, porque trata de rescatar lo subjetivo que se encuentra en los pensamientos y representaciones de los sujetos, esto no quiere decir que lo subjetivo sea sólo individual,³⁰² por el contrario, adquiere un carácter social que no se agota en lo psicológico, sino que se explica en la relación con los demás.

La práctica de la orientación educativa es un ámbito idóneo para la investigación cualitativa, debido a que, en sus objetos

³⁰¹ Ibid.

³⁰² "La subjetividad social se expresa de forma diferenciada en cada sujeto concreto, quien frecuentemente expresa un comportamiento individual dentro de un ámbito específico de "su" subjetividad social, totalmente contradictorio con su orientación personalógica esencial." GONZÁLEZ, Fernando. Ob. Cit. 141.

epistémicos, antes mencionados, están presentes:

- El conjunto de configuraciones y representaciones en relación con el proceso de toma de decisiones que produce el sujeto a través de diversas manifestaciones, como son: el lenguaje y la racionalidad que imponen los procesos económico-sociales; los sentimientos y las emociones.
- La interrelación entre lo incidental y personal de la orientación, así como lo formal y social como práctica institucional que se sintetiza en lo psicosocial de sus objetos epistémicos.
- La posibilidad de la orientación para explicar la trascendencia y finitud del ser, en función de aspectos personales y existenciales, vinculados al logro de un proyecto de vida.

La práctica de la orientación educativa existe una tradición vocacional que ha sido abordada desde el enfoque clínico, en la mayoría de las veces de tipo adaptivo y, desde el enfoque crítico, las menos. Sin embargo, desde principios de la década de los noventa, ha tenido relevancia la investigación cualitativa, a través de estudios de corte etnográfico, el método de historia de vida y en menor medida, la entrevista a profundidad.

La entrevista a profundidad parte del supuesto de que, para cada persona, un hecho o fenómeno, puede ser explicado de diferente manera, a partir de su propio esquema referencial, integrado por sus propias experiencias vitales, valores y formas de concebir la vida.

Esta integración de la historia individual, constituida por conocimientos, experiencias, representaciones y significados articulada con la percepción de la realidad y la posibilidad volitiva para transformarla, conforman la praxis social, que se hace necesario

comprender.

La entrevista a profundidad en la práctica de la orientación, se ha realizado en su modalidad de historia de vida, con propósitos de investigación.

3.3.4 Principales influencias de la entrevista a profundidad.

Por lo antes expuesto podemos advertir que existe un referente teórico y conceptual que fundamentan la entrevista a profundidad, lo cual no significa que se agoten en lo metodológico, sino que, como hemos visto, adquieren significatividad epistémica.

Una de las teorías que explican la dimensión específica del hombre en relación con el conocimiento, es sin duda, la fenomenología, que trata de dar cuenta de los hechos o fenómenos para explicar la realidad, en donde la subjetividad cobra relevancia. La entrevista a profundidad constituye no sólo una técnica, sino toda una metodología, cuyo soporte teórico descansa en la concepción de la subjetividad humana, lo cual implica la interrelación idealista del sujeto con el objeto de conocimiento, en donde el primero, adquiere relevancia.

La aproximación dialéctica del conocimiento parte del principio incluyente de que objetividad y subjetividad constituyen elementos complementarios, más que excluyentes, cuyos límites son difíciles de precisar, pero que además no es necesario delimitar, porque ambos constituyen parte de un proceso en constante superación.

La entrevista a profundidad parte del supuesto de que la subjetividad constituye un elemento inseparable del conocimiento del sujeto, por la interrelación que establece el individuo a través de sus formas de pensar, sentir y vivir, en el medio

social e histórico, le permiten configurar significados y representaciones que se manifiestan a través del lenguaje y que portan en sus experiencias vividas.³⁰³

Una de las formas de investigación social y particularmente, la educativa, es la que se lleva a cabo a través de la entrevista a profundidad, que por su enfoque cualitativo trata de dar cuenta de la subjetividad humana, en este caso los actores o informantes que son los orientadores, quienes pueden explicar y valorar la práctica de la orientación educativa.

Como metodología cualitativa, la entrevista a profundidad no se explica por ella misma a través de la práctica, sino que, por su tendencia para valorar la subjetividad, se apoya en una serie de disciplinas sociales, como son: el psicoanálisis, la lingüística en el marco del racionalismo antropológico que dimensiona al individuo como artífice de su propia historia.

3.3.4.1 La influencia psicoanalítica.

La entrevista a profundidad tiene en la teoría psicoanalítica, uno de sus principales puntos de apoyo, por la interrelación que establece el investigador con los informantes, en relación con la presencia del sujeto, el valor y significado de la palabra.

Es importante advertir que la teoría psicoanalítica ha sido valiosa para la investigación cualitativa, en la educación y particularmente en la orientación por dos factores fundamentales: Uno es al que se refiere Devereux:³⁰⁴ el psicoanálisis es una teoría y un método de investigación que se utilizan en psicolo-

³⁰³ Al respecto, Angel Díaz Barriga afirma que los sujetos (actores) se encuentran "traspasados por sus propias vivencias personales, pero que en otro sentido integran una dimensión más amplia: la social. Con la entrevista a profundidad intentamos acceder a ambas significaciones: la propia y la social." DÍAZ BARRIGA, Angel. Ob Cit. p. 108.

³⁰⁴ DEVEREUX, George. Ob. Cit. p. 351.

gía, el cual no se reduce a un procedimiento terapéutico. El otro, es el descubrimiento del inconsciente y de la vida psíquica que a través del fenómeno de la represión, conduce al enfrentamiento de dos fuerzas básicas: las pulsiones biológicas y la cultura. El resultado de este enfrentamiento adquiere relevancia por el significado que tiene en el devenir del hombre.

En relación a este último, bien vale la pena ejemplificar con el uso del método clínico y el carácter subjetivo de la teoría psicoanalítica, a través de la confrontación que se establece entre sexualidad y civilización, cuyos efectos se dejan sentir a través de las alteraciones psicósomáticas.

Por una parte el hombre procura satisfacer una necesidad sexual, es la que dirige la pulsión a la búsqueda del objeto de deseo y, por la otra, la acción racionalizadora de la civilización que, a través de la educación y de las normas establecidas, reprimen y demoran dichas satisfacciones, obligándolo a sublimar³⁰⁵ sus necesidades, lo cual no está exento de un elevado nivel de tensión.

Para algunos autores franceses como Catherine Millot esta confrontación constituye una "antinomia" que reaparecerá al interior de la relación educativa y que, si bien la causa de la neurosis es:

"la actitud moral frente a la sexualidad, la educación que hace de vehículo a dicha moral pasa a ser el agente directo de la propagación de la neurosis".³⁰⁶

El problema planteado por Freud enfatiza el papel de la represión, lo cual nos proporciona la clave del carácter subjetivo y

³⁰⁵ Freud llama así a la "energía que es desviada en todo o en parte de la utilización sexual y orientada hacia otros fines."
 FREUD, S. Tres ensayos para una teoría sexual. 2 La sexualidad infantil. Tomo II. Obras Completas. Ed. Biblioteca Nueva. p. 1198.

³⁰⁶ MILLOT, Catherine. Freud Antipedagogo. Paidós. España, 1982. p. 14.

dialéctico del psicoanálisis, porque las neurosis no tienen un origen en sí mismas, sino el conjunto de contingencias sociales que lo vuelven un problema complejo.

Cuando Freud se refiere al problema de la "represión sexual"³⁰⁷ de las personas y de los tabúes que afectan la sexualidad, ésta ya no es solamente la falta de satisfacción sexual, sino el hecho mismo de la represión sobre las representaciones sexuales, así lo expresa en el siguiente pasaje:

"Así, pues, lo importante no eran ya las excitaciones sexuales que el individuo hubiera experimentado en su infancia, sino sobre todo su reacción a tales impresiones y el haber respondido o no a ellas con la represión. Resultó que el neurótico adulto traía consigo desde su infancia cierta medida de "represión sexual" que se exteriorizaba luego bajo la presión de las exigencias de la vida real."³⁰⁸

Hipotéticamente cabe advertir que la constitución del inconsciente, a través del fenómeno de la represión, nos remite a las dos fuerzas básicas de cuyo enfrentamiento emerge el inconsciente: las pulsiones biológicas y las manifestaciones de la cultura. Esta última, no sólo es un factor externo al sujeto, la responsable como una expresión psicológica, sino que es también la cultura como un proceso de interiorización de formas sutiles que se aprenden en la vida cotidiana, que interactúan con las pulsiones biológicas y que lo vuelven un sujeto humano, que se constituye en su portador, un sujeto cultural y social.

Esta dimensión dialéctica del psiquismo humano nos demuestra la permanente interrelación y trascendencia de las pulsiones

³⁰⁷ Al abordar el problema de la represión Freud la divide en dos manifestaciones principales: Una, "represión primitiva" y otra, la "represión propiamente dicha". La primera, dice Freud, "consiste en que la representación psíquica del instinto se le ve negado el acceso a la conciencia. Esta negativa produce una fijación, o sea que la representación de que se trate perdurará inmutablemente a partir de este momento, quedando el instinto ligado a ella." La segunda, "recae sobre las ramificaciones psíquicas de la representación reprimida sobre aquellas series de ideas procedentes de fuentes distintas, pero que han entrado en conexión asociativa con dicha representación."
 FREUD, S. La Represión. Obras Completas. Tomo II, Biblioteca Nueva, 4a edición, Madrid, 1981. p. 2054.

³⁰⁸ Al respecto Freud señala que: "Los psicoanálisis de los sujetos históricos mostraron que su enfermedad era el resultado de un conflicto entre la libido y la represión sexual y que, sus síntomas constituían una transacción entre ambas corrientes anímicas." FREUD, S. Mis opiniones acerca del rol de la sexualidad en la etiología de la neurosis. Tomo II. Biblioteca Nueva, Madrid, 1981. pp. 1240-1241.

biológicas y la cultura, y nos remite a concluir que el hombre surge de esa dialéctica y él mismo es esa dialéctica.

En la entrevista a profundidad el entrevistador trata de producir un ambiente que de seguridad y confianza al entrevistado, quien a su vez le permite expresarse libremente en relación a ciertos aspectos de interés. Constituye un dispositivo lingüístico que permite al entrevistador, ponerse en el lugar del otro, para producir resonancias que van más allá de los significados literales y que al relacionar ideas, hechos o experiencias pasadas, le permiten producir significados nuevos.

"El psicoanálisis no sólo provoca el comportamiento que estudia sino que en verdad lo crea... El comportamiento así producido comprende también las reacciones específicas del paciente a la existencia del terapeuta y al ambiente físico y formal del análisis...Hablando objetivamente, el paciente produce dos tipos de información: El primero consta de la información que él sabe que comunica y además tiene la intención de comunicar. El segundo es la información que comunica "inintencionalmente" y "entre líneas", sin darse cuenta de que hace".³⁰⁹

Es evidente que los informantes son personas que integran en su aparato psíquico una serie de vivencias, conocimientos, emociones que se manifiestan a través de la palabra y de todas aquellas cosas no dichas pero que se comunican a través de mensajes, algunas de ellas desconocidas, por encontrarse en el inconsciente.

En el momento de la entrevista a profundidad, el recurso por el que se puede acceder al psiquismo consciente e inconsciente, es la palabra y sus múltiples significaciones que se manifiestan a través de la voz o del semblante y que van a impactar no sólo las emociones del entrevistador, sino su mismo inconsciente.

Este dinamismo de la contratransferencia fue advertido por

³⁰⁹ El autor en mención hace referencia a su propia experiencia quien señala: "La información de este segundo tipo puede utilizarse también fuera de la situación analítica. El modo que tuvo la profesora Mead de sacarme información que yo mismo ignoraba poseer cuando me entrevistaba en relación con las costumbres húngaras." DEVEREUX, George. Ob. Cit. pp. 362-363.

Devereux, en la investigación del comportamiento humano.

En la entrevista a profundidad es el inconsciente del entrevistador el que ha sido alcanzado y se moviliza en todo momento. Al respecto Devereux expresa:

"...cuán útil es prestar atención no sólo al contenido manifiesto de los enunciados del informante sino también las reverberaciones que suscita en nuestro inconsciente."³¹⁰

El inconsciente se manifiesta en todo momento, cuando el entrevistado posee la palabra y puede expresar una serie de significados, pero que en algunas ocasiones oculta, por lo que no siempre es posible interpretar a través del silencio, las pausas, los gestos, las miradas, etc., todo ello significa que el inconsciente es dinámico y que aún cuando se inhiba en algunas circunstancias, no se doblega ante la cultura, porque la fuente de su procedencia tiene lugar en su contraparte, la sexualidad. Algunas "señales" pueden ser percibidas por el entrevistador y le indican que algo sucede y buscará encontrar su significado en el ámbito de incidencia personal y resignificado del contexto social y cultural en el que se produce, por lo que procederá a explorar todos los ángulos y dimensiones de la expresión, ocultos o manifiestos.

En ese momento, el entrevistador requerirá de toda su habilidad para incidir sobre aspectos poco explorados e incitará al entrevistado a ampliar, profundizar, ejemplificar, en fin, explayarse para que cada aspecto pueda ser suficientemente desarrollado.

En este proceso minucioso y sutil, en que cada palabra, señal o manifestación inconsciente, pueden ser auténticos "disparadores" de significados, el entrevistador requiere de no dejar nada sin

³¹⁰ DEVEREUX, George. Ob Cit. p. 370.

aclarar y, para ello, es preciso hacer anotaciones que permitan recuperar la experiencia a la brevedad posible.

3.3.4.2 Las aportaciones de la lingüística.

La entrevista a profundidad se sustenta en la idea de que la relación cara a cara no puede ser silenciosa, sino que requiere de la palabra como unidad del diálogo y de los intercambios lingüísticos.

El lenguaje como sistema de signos se utiliza en la entrevista a profundidad para comprender y explicar la realidad, si bien no la transforma, si permite analizarla³¹¹ para aprehenderla, pronunciarla y denunciar sus contradicciones.³¹²

El lenguaje no se agota en el intercambio lingüístico de mensajes (expuesto por el emisor y descifrado por el receptor), sino que adquiere una serie de significaciones y resonancias, puede decirse que ahí se inicia un proceso hermenéutico que reclama toda una genealogía de la interpretación, no sólo en los mensajes abiertos, sino también en los encubiertos y que producen una serie de representaciones y de reflexiones. Al respecto Michel Foucault afirma:

"El lenguaje es...el lazo concreto entre la representación y la reflexión. No es tanto un instrumento de comunicación de los hombres entre sí, como el camino por el cual la representación se comunica necesariamente con la reflexión."³¹³

El lenguaje, entendido como la sucesión de signos verbales, no es

³¹¹ "Lo que distingue el lenguaje de todos los demás signos, afirma Foucault, y le permite desempeñar un papel decisivo en la representación no es tanto que sea individual o colectivo, natural o arbitrario, sino que analice la representación según un orden necesariamente sucesivo: los sonidos, en efecto, sólo pueden ser articulados uno a uno; un lenguaje no puede presentar al pensamiento de golpe en su totalidad, es necesario que se disponga parte a parte según un orden lineal."

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. S. XXI, 18a edición, México, 1988. p. 87.

³¹² Al respecto Paulo Freire afirma que: "La existencia, en tanto humana, no puede dejar de ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento."

FREIRE Paulo. Pedagogía del oprimido. S. XXI, 20a edición, México, 1978. p. 100.

³¹³ FOUCAULT, M. Ob. Cit. p. 88.

sólo una forma espontánea de transmitir ideas que conforman el discurso, de ser así, esta sucesión se volvería artificial, mecánica y activista,³¹⁴ debido a la inmediatez de las representaciones, por ello, advierte Foucault:

"...el lenguaje se opone al pensamiento como lo reflexionado a lo inmediato."³¹⁵

En consecuencia, el lenguaje más que un fin en sí mismo, es como señala Giddens, un medio para la actividad social práctica.³¹⁶

Desde el enfoque neorofisiológico, Paul Watzlawick afirma que, en nuestro pensamiento se enfrentan dos lenguajes, uno el de la "razón" o "dirigido" y otro el de la "totalidad" o "no dirigido", este último es el de los sueños y fantasías que se producen en el mundo interior del sujeto y a cada uno corresponde una forma diferente de concebir la vida y el mundo, porque un lenguaje, más que reflejar la realidad la crea.³¹⁷

Es evidente que en la entrevista a profundidad están en juego estos dos tipos de lenguajes, uno dirigido y conscientemente razonado, sobre la forma como se concibe la práctica de la orientación educativa (mundo externo); otro no dirigido que connota con la intersubjetividad humana (mundo interno).

Esta relación subjetiva que tiene su vínculo en lo social y que cada quien reconstruye a partir de su forma muy particular de ver la vida y el mundo, es quizá lo más relevante en el intercambio lingüístico.

³¹⁴ Paulo Freire señala que en la dialogicidad, existe una interrelación entre la acción y la reflexión, pero que si la primera se vuelve exclusiva sobre la segunda, la palabra se convierte en activismo, obstaculizando el diálogo.
FREIRE, Paulo. Ob. Cit. p. 100.

³¹⁵ FOUCAULT, Michel. Ob Cit. p. 88.

³¹⁶ GIDDENS, Antony. Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas. Amorrortu, Buenos Aires, 1993. p. 21.

³¹⁷ WATZLAWICK, Paul. El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica. Herder, 6a edición, Barcelona, 1994. p. 20.

La información que se transmite entre el entrevistador y el entrevistado, se encuentra "cargada" de una serie de representaciones sociales y personales y que en dicho intercambio, tiene como propósito la reflexión y la expresión, incluso de aquellas cosas que permanecen ocultas en el inconsciente.

3.3.4.3 la influencia del pensamiento racionalista.

Como ya se había señalado, el pensamiento racionalista se encuentra presente en la concepción del creador de la fenomenología, Edmund Husserl, quien retoma los planteamientos filosóficos y metodológicos de Descartes.

El pensamiento racionalista se encuentra presente en la entrevista a profundidad respecto a la explicación del comportamiento humano, en donde se enfatiza la importancia de la racionalidad que, según se cree, debe de guiar toda la acción humana. Por ello, se admite que el individuo considera las implicaciones de sus acciones antes de involucrarse en ellas, es decir, que esta actitud racionalista es análoga a la vida psíquica consciente.

Desde el enfoque subjetivo y holístico del comportamiento humano, se afirma que el hombre racional puro no existe, que es un ideal del pragmatismo y que lo irracional de su comportamiento se demuestra en una serie de circunstancias y situaciones. Sin embargo, por el carácter emocional que caracteriza al hombre, es evidente la existencia de una vida anímica oculta en el inconsciente y que se manifiesta a través de los sueños, los actos fallidos o de algunas cosas que se dicen de improviso.

El pensamiento racionalista es el que posee mayor influencia en la elaboración de un cuestionario. Cuando se trata de plantear

cierta pregunta a un entrevistado, Bourdieu³¹⁸ nos advierte que toda pregunta que posea cierta intencionalidad de encontrar significados, implica una teoría en el momento en que se estructura un cuestionario y que se convierte en guía para la acción. Asimismo, enfatiza la importancia de elaborar la pregunta, evitando que la respuesta se sobreentienda o se induzca, de tal manera que no aporte nada nuevo y se convierta en una tautología.

3.3.5 Implicaciones de la orientación educativa en la investigación social y la entrevista a profundidad.

En este estudio hemos señalado que la investigación social posee profundas raíces epistemológicas mismas que no se antepone con la dimensión metodológica, sino que se complementan, pero además atiende al enfoque teórico bajo el cual es concebido un hecho o fenómeno. Asimismo, es importante advertir que dependiendo del tipo de problema de investigación planteado, es como se puede optar por determinadas técnicas para levantar la información.

En la investigación social pueden existir diversos tipos de problemas, los más comunes han sido abordados desde la dimensión positivista y los menos desde la tendencia cualitativa.

En la práctica de la orientación educativa existen diversos tipos de problemas, los cuales son susceptibles de investigación de acuerdo con sus objetos de conocimiento.³¹⁹ Diversos estudios han demostrado que la investigación social no se agota en la

³¹⁸ BOURDIEU, Pierre. El oficio del sociólogo. S. XXI, 14a edición. México, 1991. p. 63.

³¹⁹ Una de las implicaciones de la práctica de la orientación educativa que han sido olvidadas a la reflexión son tres categorías: a) la categoría epistémica, b) la orientación como objeto de conocimiento y c) la orientación educativa como síntesis existencial. VUELVAS, Bonifacio. La formación de los orientadores en la dimensión retrospectiva del conocimiento. Conferencia Magistral presentada en el 5o Encuentro Nacional de Orientación Educativa. "Elección de Carrera y Proyecto de Vida." Universidad de Guanajuato. Instituto de Investigaciones en Educación, Guanajuato, México, noviembre de 1997.

tendencia biológica y experimental, por lo que en la actualidad, ha cobrado relevancia la investigación cualitativa.

A casi un siglo de formalizarse la práctica de la orientación educativa, persiste la tendencia a explicar los diversos objetos desde una visión científicista, mecanicista y determinista, bajo la visión de la psicología cognitiva conductual, lo cual le ha permitido ser colocada en la antesala de uno de los campos del conocimiento más favorecidos en la investigación social, al lado de la tecnología educativa, la teoría curricular y la evaluación educativa.

En efecto, la psicología cognitiva conductual le ha correspondido inaugurar una basta tendencia experimental y tecnológica de corte positivista,³²⁰ al plantear problemas en términos técnicos y científicamente mensurables, como son: los de aprovechamiento académico, elección de carrera o la planeación de la práctica orientadora.

Por su parte la investigación cualitativa ha tenido avances aún modestos, pero no por ello menos importantes, en el campo educativo, en donde podemos ubicar a la práctica de la orientación educativa, en donde destaca la importancia y significado de la teoría de la subjetividad, la cual se entiende como la interrelación entre el sentido individual y social del ser humano, vale decir, el sentido histórico del devenir del hombre. Una de las formas de conocer la interrelación entre los factores sociales, económicos, políticos y sociales y aquellos que tienen que ver con las vivencias, emociones y aspectos inconscientes del ser humano, es a través de una metodología de corte cualitativo, la entrevista a profundidad.

³²⁰ VUELVAS, Bonifacio. La investigación cualitativa en la Orientación Educativa. Conferencia presentada en el 2o Congreso Nacional de Orientación Educativa, Asociación Mexicana de Profesionales en Orientación Educativa, México, 1997.

Esta metodología implica una forma de construir el objeto de estudio, es decir, explicar la naturaleza subjetiva del ser humano que es, en última instancia, el motor de la historia.

La entrevista a profundidad implica serios desafíos que no se adquieren a priori, sino que se construyen conforme se avanza en la investigación. Por ello, es evidente que ante un problema planteado, se hace necesario contar con un soporte teórico-metodológico que permita conceptualizar los elementos que constituyen el objeto de estudio, y de la entrevista a profundidad, a partir del cual se derivan una serie de categorías que son las que guían la entrevista.

En cuanto a las condiciones técnicas de la entrevista, es preciso elegir, dentro del universo, aquellos informantes que cumplan con ciertos criterios metodológicos que garanticen el acceso a información de calidad.

Como si esto fuera poco, también es necesario que el entrevistador reúna ciertas características para guiar la entrevista, por lo que requiere establecer "rapport" como condición indispensable para crear un clima de cordialidad y confianza que facilite el diálogo y con ello profundizar los intercambios y significados ocultos, los cuales será necesario interpretar durante y después de la entrevista.

Uno de los obstáculos que enfrenta la entrevista a profundidad, es la falta de autenticidad de lo expresado por el entrevistado, para ello se requiere tener mucho cuidado a la hora de transcribir las entrevistas, procurando respetar la originalidad de los juicios de los entrevistados.

En la realización de las entrevistas se advierte que un ante los mismos cuestionamientos, los entrevistados contestaron de las

más diferentes formas imaginadas, lo cual es bastante comprensible. Cada uno de los casos revela sus propias particularidades de valorar la praxis de la orientación, por ello, no se puede partir del principio de que, a través de una muestra representativa, se puedan obtener conclusiones que generalicen una visión determinada. Asimismo, tampoco se trata de comprobar hipótesis o de establecer tesis, sino de interpretar una realidad en la diversidad, sin pretensiones de generalizar, sino por lo contrario, busca mostrar la interrelación de los acontecimientos ubicando las coordenadas o entrecruzamientos de lo individual y lo social, como una forma de acceder a la comprensión de dicha realidad.

CAPITULO 4

VALORACIONES DE LOS ORIENTADORES SOBRE LA PRÁCTICA Y EL SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

El análisis de la información es uno de los aspectos metodológicos que amerita mayor atención, debido a que la entrevista a profundidad depende en gran parte de los significados y sentidos de los intercambios lingüísticos, para la correcta interpretación de la información obtenida.

Existen diversas formas para interpretar el material a través de la entrevista a profundidad, para dar cuenta de la intencionalidad de los informantes, pero el elemento en común que tienen las diversas formas de interpretar la realidad es la configuración de sentido, es decir, un supuesto sobre la realidad³²¹ que ancle el referente empírico.

La búsqueda de sentido a la que hace referencia Watzlawick es la

³²¹ Paul Watzlawick se refiere al sentido que le asignan los humanos a la vida, al respecto expresa: "no hay la menor duda de que la vida sin un supuesto sobre la realidad- es decir, sin un sentido- es insoportable. El aburrimiento es la forma más sutil de temor y de vacío. Por ejemplo: piensen ustedes en la maravillosa plasticidad de la idea de la flor azul de Novalis, que florece en algún lugar recóndito y cuyo hallazgo confiere significado y sentido definitivos a la vida. Esta idea es sumamente interesante, porque deja abiertas sólo dos posibilidades. O busco y busco sin descanso, porque hay un número ilimitado de posibles hallazgos, o, por el contrario, llego al convencimiento de que no existe la flor azul. En este último supuesto, mi vida carece de sentido y resulta insoportable."

WATZLAWICK, Paul. El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido. Herder., España, 1995. pp. 63-67.

del sentido común, que muchas veces es el menos común de todos los sentidos y se convierte en obstáculo epistémico del conocimiento y de la interpretación de la información.

No es suficiente con advertir que la base metodológica que guía la investigación cualitativa es de cuño hermenéutico y que dicha tendencia es reveladora de una vasta tradición interpretativa de los significados que, en la conversación adquieren su propia dinámica y el lenguaje es, como dice Gadamer,³²² el medio por el que se discurre en ella y conlleva su "propia verdad", es decir, "desvela" y emerge ese algo que desde ese momento se manifiesta.

El resultado de una conversación es algo impredecible, ante un mismo planteamiento los informantes reaccionan de diferente manera, debido no sólo a las circunstancias sociales, sino que cada cual posee una relación con sus experiencias personales que connota con el "mundo interno", para explicar desde su propio enfoque, la realidad en la que vive ("mundo externo"). Por ello Gadamer posee razón cuando afirma:

"Lo que "saldrá" de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado. El acuerdo o su fracaso es como un suceso que tiene lugar en nosotros."³²³

Uno de los problemas nodales de la entrevista a profundidad es la reconstrucción del "sentido histórico"³²⁴ de los hechos y

³²² GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Sígueme, 4a edición, España, 1991. pp. 461-463.

³²³ Ibid.

³²⁴ Retomando a Nietzsche, Foucault afirma que el sentido histórico es el instrumento privilegiado de la genealogía, y se entiende como opuesto al punto de vista "suprahistórico", es decir, "una historia que tendría por función recoger, en una totalidad bien cerrada sobre sí misma, la diversidad al fin reducida del tiempo; una historia que nos permitiría reconocernos en todas partes y dar a todos los desplazamientos pasados la forma de la reconciliación." Más adelante expresa: "El sentido histórico se sabe perspectiva, y no rechaza el sistema de su propia injusticia. Mira desde un ángulo determinado con el propósito deliberado de apreciar, de decir si o no... Más que simular un discreto olvido delante de lo que se mira, más que buscar en él su ley y someter a él cada uno de sus

acontecimientos tal como fueron vivenciados por el informante en un momento determinado, es decir, que el referente empírico, se encuentra permeado y coloreado por la relación del psiquismo humano con la realidad a través del tiempo. Por lo que el "sentido histórico" expresa Michel Foucault:

"...da al saber la posibilidad de hacer, en el mismo movimiento de su conocimiento, su genealogía."³²⁵

Por ello, reconstruir el sentido histórico de la praxis, a través de la interpretación, implica la posibilidad de actuar y trascender el medio social.

La tarea de la interpretación requiere de toda una "genealogía", es decir, de trabajo paciente y detallado que se opone al método histórico tradicional, cuyo propósito es el de:

"...percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona."³²⁶

El intérprete como genealogista en la entrevista a profundidad, contrariamente a lo esperado, busca los aspectos superficiales de los acontecimientos, los detalles pequeños, las expresiones cautelosas, los cambios mínimos en el énfasis de la voz y los contornos sutiles de los significados, porque sabe que lo más profundo y oculto se vuelve accesible en la medida que tomando distancia de la creencia cultural y atando cabos, se revela

movimientos, es una mirada que sabe donde mira e igualmente lo que mira."

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En: Microfísica del poder. La Piqueta, 2a edición, España 1979. p. 22.

³²⁵ Ibid. p. 22.

³²⁶ Ibid. p. 7.

diferente a su apariencia.³²⁷

Si bien el propósito del intérprete genealógico es profundizar en la entrevista, el método empleado debe restituir esa profundidad, a través de los detalles más superficiales que se encuentren en la información. Esta aparente contradicción, es explicada por Foucault en los términos siguientes:

"...si el intérprete debe ir él mismo hasta el fondo, como un excavador, el movimiento de interpretación (genealógica) es por el contrario el de un desplome, de un desplome cada vez más elevado, que deja siempre instalarse bajo él de manera cada vez más visible la profundidad; y ahora la profundidad es restituida como secreto absolutamente superficial."³²⁸

El intérprete genealogista descubre que las preguntas consideradas como las más profundas y oscuras, son en realidad las más superficiales, no porque sean triviales o carezcan de importancia, sino que su sentido se manifiesta en las prácticas de la superficie y no en las profundidades inaccesibles a la razón.

La interpretación de la información en este estudio reviste particular importancia, porque implica la posibilidad de un movimiento tanto vertical como horizontal, en el "aquí y en el ahora" y/o bien, en el "allá y en el entonces", por lo que la tarea se enfoca a analizar la forma como la objetividad científica y las intenciones subjetivas emergen juntas en un espacio que no ha sido dispuesto por los individuos, sino por las prácticas sociales, que son el objeto de la interpretación. Acerca del significado de la interpretación, Michel Foucault enfatiza que si de interpretar se trata:

"interpretar es ampararse, por violencia o subrepticamente, de un sistema de reglas que no tienen en sí mismo significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas segundas, entonces el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones."³²⁹

En esta investigación cualitativa, el tratamiento de la información

³²⁷ "El genealogista reconoce que los sentidos profundos y ocultos, las cumbres inaccesibles de la verdad, los interiores oscuros de la conciencia son puros artificios(...) La verdad más profunda que debe revelar el genealogista es "el secreto de que (las cosas) carecen de esencia o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas."

DREYFUS, H L. y RABINOW, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. México, 1988. p. 128.

³²⁸ Ibid. p. 127.

³²⁹ FOUCAULT, Michel. Ob. Cit. p. 18.

se produce en dos niveles. El primero en forma horizontal a través de lo que dicen y sienten los orientadores sobre su práctica, es decir, el análisis cualitativo del material procede de las expresiones de los orientadores, a lo que hemos denominado, "referente empírico".

El segundo nivel se produce metodológicamente, como consecuencia de lo dicho por los orientadores en forma vertical, vale decir, la interpretación de lo que dicen o quisieron decir, para ello, nos amparamos en el "referente teórico", cuyo sentido y tradición proceden del humanismo pedagógico del que surge la orientación educativa "incidental" y de donde derivan una serie de elementos, cuyo significado le dieron sentido a la práctica moderna. Ejemplo de ello es el concepto moderno de valor, que se traduce en el respeto a la persona y su libertad para hacer de su vida un proyecto determinado, en donde él es su propio protagonista.

Sin embargo, esta tradición humanista quedó truncado por la incorporación del industrialismo a través del concepto y significado de la racionalidad moderna, en las sociedades occidentales que responden a cierto tipo de intereses y valores, los cuales hicieron posible, entre otras cosas, el surgimiento de la orientación educativa y de un personaje que ejerció la práctica, el "counselor".

El desplazamiento de la influencia del humanismo por otra, racional y pragmática, deriva en la creación de una práctica formal y racional que prioriza la objetividad científica. De esta injerencia forzosa, surge el interés por explicarla desde la teoría de la subjetividad que es el sustento de esta orientación, de corte

cualitativa y del instrumento empleado. Esta interrelación multirreferencial es la que posibilita una interpretación como la que aquí se presenta.

El supuesto metodológico que guía esta investigación es que, si la orientación educativa formal guarda una relación estrecha con la Pedagogía, y si en el fondo ésta es una relación política, la práctica orientadora está dirigida por las relaciones de poder institucional, en cuanto que norma, dirige y sanciona los propósitos y funciones de dicha práctica, en un momento histórico determinado.

El guión de la entrevista a profundidad fue estructurado a partir de tres unidades de análisis que se trataron de conocer en los informantes, los cuales constituyeron la columna vertebral en cada entrevista, a saber: a) situación actual de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres, b) estado del conocimiento de la Orientación Educativa: tendencias y perspectivas, c) el proceso de organización y participación de los orientadores, en el Colegio de bachilleres.

El material que presentamos en este capítulo ha sido organizado en tres apartados. En el primero se describe el quehacer del orientador con base en las categorías explicadas con antelación, como son: modelo, funciones, currículum y didáctica de la orientación educativa, de tal forma que a través de una caracterización hecha por los orientadores, podamos llegar a un análisis de la práctica, para una mejor comprensión.

En el segundo se trata de mostrar el estado del conocimiento que guarda la práctica de la orientación educativa y la visión teórica que tienen los orientadores para advertir las tendencias y alternativas.

En el tercer apartado se abordan una serie de consideraciones respecto al desarrollo histórico de la práctica de la Orientación Educativa Formal, en el Colegio de Bachilleres, en donde emergen un conjunto de percepciones y valoraciones en cuanto al proceso de organización y participación de los orientadores.

4.1 Situación actual de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres.

En esta unidad de análisis se procura recuperar la experiencia de los orientadores, para que sean ellos los que expresen sus consideraciones y valoraciones de la situación actual que guarda su práctica, tomando en cuenta el carácter, los propósitos, las características, las formas de abordarla y los criterios para evaluarla.

4.1.1 Valoración de la práctica de la orientación educativa.

Se ha problematizado mucho entre los orientadores la importancia de la práctica de la orientación educativa, por lo que es natural que existan diferentes concepciones, dentro y fuera del Colegio de Bachilleres. Algunos le asignan un papel tradicional, que consiste en aplicar tests psicológicos dar información profesigráfica y aconsejar al estudiante para resolver sus problemas. Sin duda esta consideración responde a una concepción teórica y a un modelo que

bien pudiera responder a necesidades de la práctica orientadora. Otra de las concepciones de la orientación, es que su práctica no debe ser dirigida por el orientador, sino que es el sujeto quien debe llegar a un análisis de su problema, considerando como punto de referencia, la situación personal y familiar en función de sus necesidades y propósitos para que sea él mismo, quien decida el tipo de vida que desea llevar.

Una tercera forma de concebir lo vocacional parte de la crítica de las dos anteriores. A la primera se le critica su afán psicologista y de tratar de explicarlo todo por medio del conocimiento de habilidades e intereses, ocultando el medio social, como parte de la realidad que vive el alumno. A la segunda le critica el prolongar la psicologización del problema vocacional, sin considerar el cúmulo de determinantes sociales y económicos que adquieren mayor importancia que el psicológico. Propone la "despsicologización" del problema vocacional del sujeto, e iniciar el análisis del problema que ya no es, ni puede ser individual, sino grupal, es decir, social, considerando una amplia gama de factores que se encuentran presentes en la realidad que viven los individuos y que son: culturales, sociales, ideológicos, económicos, religiosos, políticos, laborales, etc.

Es evidente que estas tres concepciones no son las únicas que existen, pero son las que hacen referencia sólo al aspecto vocacional de la orientación y en ese sentido, su apreciación es parcial y producto de un momento histórico determinado.

La práctica de la orientación ha evolucionado conforme las necesidades educativas le han demandado mayor participación

institucional para explicar una serie de dificultades que los estudiantes enfrentan en el ámbito escolar, para desarrollar las competencias académicas básicas³⁷² y con ello ajustarlas al nuevo perfil del egresado de bachillerato; sin que ello implique que el aspecto vocacional haya desaparecido, sino que simplemente se ha desplazado al ámbito profesional y ocupacional, como resultado de la imposición de la política globalizadora de la economía.

En ese sentido, no puede negarse que la práctica de la orientación, está lejos de ser explicada por sí misma, sino que se encuentra determinada por el contexto social e histórico, por lo que no se limita al ámbito institucional. Como práctica social, se ha desarrollado a través de un proceso histórico, vinculado siempre a la práctica educativa. Por ello, su concepción es más abarcativa, debido a que no se reduce al ámbito vocacional, escolar, personal, psicopedagógica, sino que la cualidad que la define, sería educativa, lo cual no implica que sólo las instituciones educativas hayan adquirido la patente para ejercerla.

En este contexto, quienes mejor pueden dar cuenta de la importancia de su práctica serían, sin duda, los orientadores, al respecto mencionan:

"La importancia que le veo es poder incidir hacia otras áreas, la orientación educativa, no es sólo vocacional, sino que también es escolar y en ese sentido es más abarcativa. El orientador es un

³⁷² Un estudio reciente sobre "Competencias Académicas Básicas en el Bachillerato", señala que las estrategias que se utilizan en Inglaterra, Japón, Alemania y Suecia, tienen el propósito de "preparar a su juventud para el mercado de trabajo...y han definido sus propias políticas y estrategias basadas en competencias, mismas que son certificadas a partir del establecimiento de estándares nacionales y enfocadas a preparar a la juventud para una adecuada transición de la escuela al mundo del trabajo. Requerir que cada ciudadano posea el mismo nivel de competencia...todos sus ciudadanos deben compartir y reflejar ciertos patrones culturales; por ejemplo, todos deben saber leer, expresarse correctamente en forma hablada y escrita y tener la capacidad de observar y razonar." Estas son algunas de las aptitudes o competencias básicas que les permitirán desenvolverse adecuadamente en el mundo actual.

MEDINA, Sara Rosa. Educación y Modernidad. El Bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, 1996. p. 80.

profesionista que busca incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las repercusiones en todo el proceso de desarrollo del adolescente, en su relación educativa, en lo vocacional, en el aprendizaje y lo psicosocial."³⁷³

Sin embargo, no todos piensan lo mismo de la orientación, hay quienes adoptan una posición crítica de su práctica:

A mi me parece importante la práctica de la orientación educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva, que dé posibilidades de nuevas alternativas que respondan a las problemáticas por las que atraviesan los estudiantes de bachillerato, porque son varias y están a diferentes niveles."³⁷⁴

Puede advertirse entre algunos orientadores, cierto interés por ubicar el origen de algunas de las problemáticas que enfrenta la práctica de la orientación, a nivel contextual, lo cual representa un avance en relación con la tradicional práctica psicologista del orientador.

"...nuestra práctica es algo muy característico, es el considerar cuál es el entorno social en el que nos estamos desarrollando, ya que por lo menos, en lo particular, yo me he encontrado con alumnos cuyos papás son desempleados y están pensando si van a continuar estudiando. Yo creo que el trabajo del orientador es muy importante en este tipo de circunstancias, si es que el muchacho sale, que es lo que puede entender, a través del diálogo, que puede encontrar. Que el alumno vaya encontrando ciertos elementos que le den la pauta de porque se presentan ciertas cosas, se le puede llamar toma de conciencia, darse cuenta, etc., pero que él tenga ciertos elementos para decidir y deducir, porque está atravesando por ciertos momentos, porqué tiene que tomar ciertas decisiones, eso es muy importante para abrirse paso por el Colegio de Bachilleres."³⁷⁵

Es evidente la que la crisis económica de 1995 pudo reflejarse dramáticamente en los procesos educativos. A tres años de padecerla, no puede pensarse que se hayan superado sus efectos.

³⁷³ Entrevista 1. 6 de marzo de 1995.

³⁷⁴ Entrevista 6. 24 de agosto de 1995.

³⁷⁵ Entrevista 4. 27 de julio de 1995.

Algunos orientadores la advierten de manera muy peculiar:

"Yo creo que es importante porque hay una serie de problemas que están haciendo efecto en los muchachos. Los problemas de la crisis nacional que vivimos, yo creo que hay una crisis de valores, de identidad y problemas afectivos múltiples y, en ese sentido, creo que el orientador juega un papel de asesoría, apoyo o si tiene formación, de formar grupos de apoyo, para el análisis."³⁷⁶

Se puede advertir en el discurso del orientador, una estrecha relación entre valoración de la práctica de la orientación educativa y el papel que éste desempeña. Sin embargo, para definir éste último, es preciso señalar antes las características de la orientación en el Colegio de Bachilleres.

4.1.2 Carácter y características de la práctica de Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres.

La práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres ha atravesado por varios momentos. Desde su creación en septiembre de 1973, le fue asignado un carácter de asignatura, el orientador tenía la función de impartir clases de "Técnicas y Hábitos de Estudio", pero sin valor curricular. Con la modificación y actualización de los programas de orientación en 1983, no sólo se logró la academización, sino un incremento en la planta de orientadores, al crearse un número considerable de horas susceptibles de basificar que, si bien no tenía el carácter de asignatura, adquirió el reconocimiento de "servicio académico" y los orientadores así lo entendieron y aceptaron.

"El lugar de la orientación está muy claro, tiene el carácter de un servicio académico que le fue asignado desde hace unos quince años

³⁷⁶ Entrevista 5. 27 de julio de 1995.

y los orientadores lo han entendido de esta forma."³⁷⁷

Existe una relación muy estrecha entre el carácter de la orientación y el papel que juega el orientador en sus planteles, aún cuando la práctica de la orientación es un servicio académico y los orientadores realizan las más diversas funciones, no todos las desempeñan de la misma manera, aquí estaríamos hablando de una función asignada (de derecho) y la forma cómo es desempeñada, (de hecho) así lo expresa uno de los orientadores:

"...hablamos del papel real que está jugando en cada plantel y el lugar que se ha ganado. Yo creo que es claro para todos, a nivel institucional, la orientación es un servicio académico, pero en algunos planteles hay un mayor protagonismo, hay un mayor liderazgo de las secciones de orientación, dependiendo de la experiencia, la formación y el profesionalismo con el que cada orientador desempeña sus actividades en la institución. Hay planteles en donde los orientadores presentan su trabajo cuando quieren, hay otros en cambio que le dan dirección a algunas actividades que realizan, pero esto depende de las condiciones y de los propios orientadores y desde luego, de la relación que logren establecer con las autoridades de cada plantel. Ahí estamos hablando de dos cosas diferentes, por un lado, del rol que le ha sido asignado y, por el otro, del rol que juega y del lugar que se gana en cada plantel"³⁷⁸.

Las funciones del orientador se desprenden de una "normatividad institucional" y no de un cuerpo teórico-metodológico que fundamente su práctica, aún cuando en lo general se ha establecido en un documento³⁷⁹ áreas específicas, en la práctica existe la flexibilidad para que el orientador decida cómo llevarlas a cabo, de acuerdo con su "experiencia, formación y condiciones de cada

³⁷⁷ Entrevista 3, 13 de marzo de 1995.

³⁷⁸ Ibid.

³⁷⁹ La normatividad del servicio de orientación escolar, ha quedado establecido en un documento que caracteriza tres áreas de trabajo, a saber: orientación escolar, orientación vocacional y psicosocial del adolescente. De cada una de ellas, se desprenden programas específicos que definen las funciones que el orientador debe desempeñar en su práctica. El mismo documento establece los lineamientos para la planeación, operación y evaluación de dichos programas. Colegio de Bachilleres. "Normatividad del servicio académico de orientación". México, 1977.

plantel", así como del criterio de la autoridad en turno, de ahí la explicación del papel tan diverso del orientador.

"Como servicio es claro que está dividido en tres áreas, educativa, vocacional y psicosocial de la adolescencia, pero como servicio me parece que existen una serie de irregularidades, aún cuando la pretensión de la institución es meterlas a cierto orden, implementando una serie de medidas que pretenden normar y controlar la práctica de la orientación, en ese sentido, hay toda una intención institucional por definir o determinar la manera en que uno debe operar los programas."³⁸⁰

Los diferentes programas de la práctica de la orientación escolar o institucional en el Colegio de Bachilleres, se encuentran agrupados en las áreas siguientes: escolar, vocacional y psicosocial del adolescente, cuyos propósitos son:

"En el área escolar, los programas deben favorecer la adaptación del estudiante a la institución educativa a la que pertenece y propiciar la formación de sus actitudes, habilidades e intereses para el mejor aprovechamiento académico. Asimismo atienden necesidades relacionadas con el proceso de aprendizaje y con aquellos factores que intervienen en el aprovechamiento académico de los estudiantes, como ausentismo, falta de estrategias de estudio o de interés por aprender o de habilidades para el estudio. En el área de orientación vocacional, consiste en atender a la población estudiantil con el propósito de favorecer su proceso vocacional a lo largo de sus estudios de bachillerato, de manera que quienes estén en condiciones de concluir el ciclo sean capaces de decidir su futura profesión u ocupación. En el área psicosocial del adolescente, favorece el desarrollo psicosocial y el bienestar de los estudiantes como individuos, considerando aquellos factores de índole personal, familiar, escolar y social que pueden mejorar su avance académico".³⁸¹

Puede advertirse en los propósitos de la orientación en el Colegio de Bachilleres, necesidades prioritarias en el área escolar, como son la integración y adaptación al medio escolar e incidir en el mejoramiento académico del alumnado. Asimismo, el área vocacional

³⁸⁰ Entrevista 6, 24 de agosto de 1995.

³⁸¹ Colegio de Bachilleres. "Normatividad del servicio... Ob. Cit.

existe una interés por el proceso vocacional, como algo muy general que tiene como finalidad la elección profesional. Lo mismo sucede con el área psicosocial, en donde se procura "el desarrollo psicosocial y el bienestar de los estudiantes" considerando tres niveles, el personal, familiar y el social, pero no se precisa la influencia del contexto ni la forma como incide en el aprendizaje, la elección vocacional-profesional y en el desarrollo de la personalidad. Todo parece indicar que al estudiante se le concibe como un individuo aislado que no requiere más que de sus propios procesos internos. Este enfoque de los propósitos de las áreas correspondientes, poseen un enfoque centrado en la persona y por ello, de carácter "psicologista". Por tanto, el éxito o fracaso del alumno dependerá de la mejor integración al medio escolar y de los procesos internos que logre desarrollar.

4.1.3 Funciones del orientador en el Colegio de Bachilleres.

Las funciones del orientador escolar en el Colegio de bachilleres, se encuentran estrechamente relacionados con los programas en cada una de las áreas. La gran mayoría de los entrevistados coincidió en afirmar que, en el servicio de orientación, el orientador realiza funciones de "apoyo" a la actividad académica, vocacional y psicosocial del adolescente. "Yo pienso que son aquellas de apoyo, no me ubico como orientadora o como solucionadora de problemas, sino de quien presta un servicio para que el muchacho obtenga ciertas cosas..."³⁸²

Algún entrevistado manifestó que las funciones del orientador, derivan de la propuesta original que surgió en 1983, en el Colegio

³⁸² Entrevista 4, 27 de julio de 1995.

de Bachilleres, y que en la práctica se le conoce como de "inducción y consenso", al respecto expresa:

"...el orientador como el ideólogo de un proceso de inducción, al decir ideólogo no es en el sentido marxista de que va a crear una imagen falsa de la institución, el ideólogo en el sentido de que va a dar la primera visión de lo que es el Colegio de Bachilleres, de los valores que tiene el Colegio, en el bachillerato, por eso hablo del ideólogo; no se trata sólo de ir a dar información y ya, sino que se trata de generar verdaderamente un proceso de inducción y de adaptación crítica al plantel y, con ello, cumplía una función de inducción y consenso."³⁸³

Es necesario reconocer que la anterior, es una de las aportaciones del Colegio de Bachilleres México, porque ha sistematizado las actividades que propician la "inducción y el consenso" y con ello, la integración y la adaptación al medio escolar, a través de dos programas, uno dirigido a los estudiantes de primer ingreso, con el objeto de que conozcan el plan de estudios y los servicios con los que cuenta. Otro dirigido a los padres de familia para que conozcan el funcionamiento del Colegio, de acuerdo con su modelo educativo y la normatividad institucional.

A partir de los programas que integran cada una de las áreas, es posible derivar una serie de funciones que el orientador desempeña en su práctica y que los orientadores las expresan de la siguiente manera:

"...la primera es la de apoyar al estudiante que recién ingresa para darles los elementos suficientes para que conozcan en que consiste el plan general, las funciones, las actividades en donde van a estar tres años. Asimismo, una vez que llegue, permanezca, darle el sentido de permanencia y continuidad para futuros estudios que tengan proyectados, apoyarlos en clarificar sus propósitos, sus objetivos, su plan de vida que ellos tienen en ese sentido desde que ingresan."³⁸⁴

³⁸³ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

³⁸⁴ Entrevista 8, 30 de agosto de 1995

"...una de nuestras funciones en el área escolar es apoyarlos y establecer lineamientos o programas o contenidos que les ayuden o coadyuven a establecer estrategias de lectura o en términos generales apoyarlos en sus actividades escolares de estudio general."

"Otra de las funciones está en ayudar al alumno en establecer, clarificar la capacitación y ayudarlos a tomar decisiones, para establecer elementos de juicio para elegir una capacitación y también en la elección de las materias optativas, darles contenidos y establecer elementos de toma de decisiones para que puedan elegir libremente. En el área profesional se les brinda información actualizada sobre las carreras nuevas y nuevas alternativas y opciones que ellos puedan elegir y, a su vez una estrategia de toma de decisiones para que tengan elementos de peso para que puedan elegir adecuadamente."

"En el área psicosocial, la función es apoyarlos en sus problemas de carácter personal, comunidad o grupo donde se encuentren, que estén afectando su proceso de aprendizaje y algo que consideramos importante es el papel de la familia, en su interacción con el muchacho y los profesores. Esas son las funciones muy generales en donde podría estar el papel del orientador."³⁸⁵

"Tendríamos que distinguir lo que sería la consejería propiamente, del trabajo individual del orientador. La consejería en términos de counseling, casi no se realiza, y al decir esto de la consejería se asume conceptual y teóricamente, con un rol de consejero, de ser muy directivo en los caminos que puede seguir el estudiante y asume un rol muy directivo en la toma de decisiones, en ese sentido sería el counseling. En el otro sentido, el trabajo individual que realiza el orientador con un estudiante, no necesariamente para la consejería, sino simplemente para trabajar con él material profesiográfico, para atender problemas de aprendizaje o problemas de tipo emocional. La primera se lleva escasamente en la escuela pública, aunque son pocas horas que se le brinda, ahora la mayor carga horaria se está invirtiendo en grupo, es más sabemos que hay orientadores docentes, ya todo lo realizan frente a grupo, ha disminuido el trabajo individual y, con ello, la consejería."³⁸⁶

La riqueza de estas expresiones acerca de las funciones del orientador se encuentran permeadas por una carga emocional elevada, lo cual permite inferir que los elementos actitudinales juegan un papel importante, que se manifiestan en el énfasis de algunas expresiones, el tono de voz, la vehemencia en los juicios y de

³⁸⁵ Ibid.

³⁸⁶ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

todos aquellos elementos no verbales³⁸⁷ que se reflejan en el comportamiento interpersonal, que puede interpretarse como un sentimiento emotivo y que se manifiesta cuando el entrevistado establece una diferencia categórica entre "lo que sería la consejería propiamente, del trabajo individual del orientador" y el sentido de su práctica, así como de la relevancia del trabajo grupal, lo cual ha disminuido el trabajo individual y, con ello, la consejería en la escuela pública.

"A nivel personal, en nuestra práctica, nosotras nos asumimos como orientadoras, nos gusta el papel de la orientación. Hemos estado constantemente renovándonos y le hallamos novedad a nuestra práctica educativa."³⁸⁸

Aun cuando cada orientador vive la práctica de la orientación a su manera, en el Colegio de Bachilleres existe una tradición peculiar, además del carácter de "servicio académico", el enfoque social y racional de sus programas, influye en las actitudes y convicciones de sus orientadores y que se expresa a través de:

"...nosotras nos asumimos como orientadoras, nos gusta el papel de la orientación."³⁸⁹

Esta convicción en la práctica de la orientación, se debe en parte a la flexibilidad de los objetivos de sus programas y de la libertad para llevarlos a cabo, aún cuando existe una normatividad

³⁸⁷ Entre las expresiones no verbales se encuentran los gestos de la cara y la mirada. Las expresiones de la cara pueden percibirse, "los cambios de posición de los ojos, de la boca, de las cejas, de los músculos faciales, a la seducción frontal, etc. La cara puede ser contemplada como "zona de comunicación especializada" utilizada para comunicar emociones y actitudes." Las expresiones de los ojos juegan un papel relevante en la comunicación interpersonal, quizá ninguna expresión no verbal tenga tanta importancia como la mirada. "Muchas son las funciones de la interacción visual: la mirada cumple una función importante a la hora de comunicar actitudes interpersonales y de instaurar relaciones, además se halla estrechamente ligada a la comunicación verbal..."
RICCI BITTI, Pio E. y CORTESSI, Santa. Comportamiento y comunicación no verbal. Elementos no verbales del comportamiento interpersonal. Gustavo Gili, Col. Punto y línea. pp. 46-61.

³⁸⁸ Entrevista 14, 2 de junio de 1998.

³⁸⁹ Ibid.

institucional que permite desarrollarlos en tiempos establecidos.

"En el plantel nosotros procuramos llevar la misma línea. En el área vocacional, nosotros procuramos ir más allá de los tests. La idea es iniciar un proceso de reflexión sobre su futuro, en base a tres ejes: el aspecto individual, la influencia familiar y el contexto macrosocial."³⁹⁰

El enfoque social de la práctica orientadora en el Colegio de Bachilleres, se puede entender a partir de la expresión de los propios orientadores, más que de la postura institucional:

"...nosotros procuramos ir más allá de los tests. La idea es iniciar un proceso de reflexión sobre su futuro, en base a tres ejes: individual, familiar y contexto macrosocial."³⁹¹

De lo anterior inferimos que el "proceso de reflexión" se trata de un trabajo grupal sobre lo vocacional considerando el referente contextual como elemento contrastante del individual.

Convenimos en aceptar que el trabajo grupal no siempre implica un enfoque social de concebir aspectos escolares y vocacionales de la orientación; del mismo modo, tampoco es posible generalizar que dicho enfoque sea el utilizado por todos los orientadores de la Institución. Aun cuando habría que aceptar un incremento en la matrícula estudiantil, lo cual no ha sucedido con la planta de orientadores, cuyo número es reducido en relación con la población a la que hay que atender en cada uno de los programas que, además de ser grupal, en ocasiones en su modalidad de campaña es masivo, lo cual repercute en la cobertura e impacto del servicio.

En la institución no todos los programas tienen la misma importancia, existen prioridades que responden a necesidades

³⁹⁰ Entrevista 1, 6 de marzo de 1995.

³⁹¹ Ibid.

académicas de los estudiantes, por ello, los programas de orientación vocacional y psicosocial, han dejado de ser prioritarios. Existe mayor preocupación por los elevados índices de ausentismo, reprobación y deserción escolar.

"En el Colegio de Bachilleres, se le está dando mayor peso a la orientación escolar, por las deficiencias que el alumno trae, desde mi punto de vista no debiera ser así, debiera ser a la par, las tres áreas son importantes, incluso si lo ponemos en una balanza dentro del área psicosocial, la asesoría psicológica llega a ser de más importancia que las otras, si un muchacho está tronado emocionalmente, no la hace en lo demás, y tienes que sacarlo de ahí, antes de darle una técnica de estudio.

En la práctica la mayor carga horaria se le da mayor importancia al aprendizaje escolar, responde al esquema cognoscitivo, en donde se le da más peso a las estrategias de enseñanza y mira, yo estoy convencida de la nobleza de estos programas, tanto el de "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares", como de "Solución de Problemas", en el papel está muy bien, pero en la práctica nos enfrentamos con la realidad, no funcionan, hay muchos elementos que no funcionan." ³⁹²

Los programas de orientación escolar en el Colegio de Bachilleres, se encuentran justificados por la necesidad de atender a una problemática de bajo rendimiento académico de una gran mayoría, a través de una lógica que reivindica el "interés público" o "bien común"³⁹³ y que atendiendo a esa lógica, es legitimada a partir de lo que Habermas llama "opinión pública"³⁹⁴. Ahora bien, el hecho de

³⁹² Entrevista 14, 2 de junio de 1998.

³⁹³ El concepto de interés público y privado es revisado y discutido por Kant, en relación al uso de la razón, como la mejor forma para defender la conquista de la ilustración, a saber: el "uso público de la razón" como una forma de defender el "bien común", que se manifiesta con una limitación de la libertad. Esta defensa se patentiza cuando en algunas empresas de interés público, someten a la pasividad el comportamiento de las personas, en aras de un supuesto valor ético.

KANT, Emmanuel. Filosofía de la Historia. FCE. Colección Popular, No 147. 4a Reimp. México, 1985. pp. 28-29.

³⁹⁴ Habermas ha reflexionado y problematizado el concepto de "opinión pública" y afirma que aunque el concepto no es nuevo, puesto que los griegos lo utilizaban como vida pública "bios politikos", el cual se llevaba a cabo en el "ágora", pero que no estaba delimitada territorialmente e incluso podía ser utilizada en la conversación (lexis), o bien adoptar la forma de deliberación o tribunal y en el hacer común (praxis); ahora es utilizado para denotar que el público es el portador de la opinión pública, la cual no admite sometimiento, sino que asume una función crítica.

El concepto es utilizado para significar la valoración que se tiene de los programas de orientación y de la forma como se preserva el servicio de orientación en el Colegio de Bachilleres, bajo un supuesto "bien común", salvaguardan el interés privado sobre el interés público.

Para una visión más amplia del concepto de "opinión pública", véase: HABERMAS, J. Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública. MassMedia. 4a edición, España, 1994. pp. 41-43.

dirigir algunos de los programas de orientación, como es el caso de los talleres: "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de la Lectura" y "Habilidades y Estrategias para la Solución de Problemas", por cualquiera de los motivos, a una porción de la población indistintamente de su magnitud, implica un uso o "interés privado" que mediatiza dichos programas, vaciándolos de su significado, al ubicarlos dentro de una dimensión eficientista, cuyos resultados han sido limitados por las condiciones en que han sido operados.

4.1.4 Cobertura, impacto y calidad en el servicio de orientación escolar o institucional.

Existe entre los orientadores diferencias de opinión en cuanto a la valoración de cobertura e impacto del servicio de orientación, dependiendo del tipo de plantel y de su población, así como del número de orientadores asignados y de la forma particular como los programas son operados, por ello es difícil generalizar. Algunas expresiones de los orientadores sobre la cobertura son:

"Yo creo que pudieramos decir que, de toda la población que ingresa al Colegio de Bachilleres, tiene contacto con alguno de los servicios que ofrece orientación, es decir, de todos los estudiantes que ingresan, por lo menos pasan a la campaña ¿Qué es el Colegio de Bachilleres? o alguno de ellos está en un taller, en una campaña. Yo creo que todos tienen contacto con alguno de ellos, esto no implica que haya una cobertura del 100% de los estudiantes."³⁹⁵

La valoración que se hace de los servicios de orientación es bastante ilustrativa y deja entrever que la cobertura no es la

³⁹⁵ Entrevista 3, 13 de marzo de 1995.

deseada cuando dice: "...todos tienen contacto con alguno de ellos, esto no implica que haya una cobertura del 100% de los estudiantes."

Existen diferencias en cuanto a la modalidad de los programas del servicio de orientación escolar en el Colegio de Bachilleres, algunos se operan en forma de: talleres, campañas, foros, pláticas informativas, asesorías individuales, etc., y en relación con ella, la atención puede ser grupal, masivo o individual, pero en todos los casos, el carácter del servicio es optativo, lo cual puede explicarse por el número de orientadores en cada plantel, que sin duda va a impactar a la cobertura y calidad del servicio.

El área de orientación escolar ha sido institucionalmente considerada prioritaria. En el primer semestre se imparten dos talleres denominados: "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos Escolares" y "Habilidades y Estrategias para la Solución de Problemas". La forma como se aborda cada programa depende de un contenido temático y de una metodología instruccional. Sin embargo, no es posible trabajar con todos los grupos de primer semestre, en cada uno de los planteles, debido a diversos factores, entre ellos, la insuficiencia de orientadores.

"¿Qué cobertura tenemos en los talleres de primer semestre? Desde luego es muy diverso. Existen planteles en que se cubren la mayoría de los grupos de primer semestre y la cobertura es del 100%, pero no es el caso de todos los planteles, hay planteles en donde se cubren programas pilotos en algunos grupos, la estrategia de operación es diferente en cada plantel."³⁹⁶

Es evidente que los planteles grandes tienen una matrícula

³⁹⁶ Ibid.

numerosa, en comparación con los planteles medianos y chicos, lo cual repercute en la cobertura e impacto de sus programas y, aún cuando la modalidad de atención es diferente de un programa a otro, se desarrolla en tiempos específicos, no dejan de llevarse a cabo bajo la responsabilidad de los orientadores, porque son programas fijos y constituyen la estructura del servicio.

"Tenemos que partir de la dimensión del plantel, se trata de un plantel grande de 5 mil alumnos por turno, somos cinco orientadores, es decir, nos tocan de mil alumnos por orientador. En los talleres de primero y tercer semestre se maneja con cierta ambigüedad, en el sentido que tienen que cursarlos que se les va a dar constancia, soy de la idea de que recurrir a esa estrategia, está cuestionando la efectividad de nuestro trabajo, con la antigüedad que tenemos, era para que hubiéramos logrado cierta tradición, para que los alumnos valoraran el esfuerzo, es decir, el reconocer los espacios en que se aprende, la pasamos bien, aprendemos cosas y eso nos llevaría al impacto. No hemos hecho una verdadera evaluación que nos dijera en qué estamos fallos."³⁹⁷

Puede advertirse en las palabras de este orientador, una intención y actitud de valoración del trabajo del orientador a nivel cualitativo, que revela insatisfacción por su desempeño. Al referirse al manejo del carácter optativo y, en ocasiones obligatorio, se cae en cierta "ambigüedad" lo que implica, según el orientador: "está cuestionando la efectividad de nuestro trabajo". El carácter optativo del servicio de orientación adquiere dimensiones dramáticas, porque se enfrenta a contradicciones de operación difíciles de superar. Por una parte se mantiene el carácter optativo (ambigüedad) y por otra la institución demanda atención más amplia, a través de talleres, a los alumnos que cursan el primer semestre, en el área escolar y evalúa el grado de

³⁹⁷ Entrevista 1, 6 de marzo de 1995.

retención (cantidad) asociado con el nivel de efectividad de los mismos (calidad), a esto hay que agregar la actitud evasiva y resistente de los alumnos que sólo piensan en acreditar materias, lo cual representa para el orientador un motivo de preocupación constante.

"La institución pide cantidad igual a calidad, si es un plantel T 2000, se está atendiendo a 900, entonces si es de calidad, pero si se están atendiendo a 10 alumnos y han cambiado ciertas actitudes en los alumnos, pero como fueron 10 entonces ya no fue de calidad."³⁹⁸

Este entrevistado especifica la relación entre cobertura y calidad en el servicio, lo cual demuestra las contradicciones institucionales al comparar la cantidad igual a calidad de atención a alumnos atendidos, aún cuando existe elementos para la evaluación cuantitativa, prevalece el prejuicio de que a mayor cantidad, mayor calidad.

"Se cubren medianamente los objetivos, somos tres orientadores con un promedio de 20 horas cada uno, para atender a cerca de 600 alumnos de nuevo ingreso, la carga horaria no permite cubrir como se quisiera el área escolar, es insuficiente y en consecuencia, el impacto es limitado. En cuanto a cobertura es insuficiente y en cuanto a calidad del servicio estaría limitado. Por lo menos se debería triplicar la cantidad de orientadores e integrar al currículum la materia de orientación."³⁹⁹

El punto de vista de este orientador es suficientemente ilustrativo para comprender la imposibilidad para atender las necesidades de los alumnos en los planteles del Colegio de Bachilleres y la relación tan estrecha que existe entre cobertura y la calidad en el servicio.

³⁹⁸ Entrevista 4, 27 de julio de 1995.

³⁹⁹ Entrevista 11, 13 de septiembre de 1995.

"Este plantel tiene capacidad para 5 mil alumnos, en cada turno se atiende a la mitad. En el turno vespertino hay más grupos, esto quiere decir que hay más de 2 mil quinientos alumnos, entre primero y sexto semestre y nosotros somos tres orientadores, nos tocaría de unos ochocientos estudiantes a la semana, nos tocaría aproximadamente de unos ciento cincuenta o doscientos estudiantes diariamente, haciendo cuentas, atenderíamos a un estudiante por minuto o tal vez menos, lo cual es absurdo. Yo creo que la cobertura está entre lo que podemos con nuestros recursos y cómo nos enfrentamos a esa situación diariamente. Cuántos estudiantes atendí hoy y cómo lo hice. La cobertura nos lleva a la cuantificación y a la valoración, pero desde la institución nos piden números, no nos dicen cómo salen los estudiantes del cubículo, si orientados, contentos, frustrados o desorientados. Se da una cosificación en el servicio."⁴⁰⁰

Las cifras son dramáticas y la preocupación de los orientadores es evidente por la imposibilidad de una mejor atención: "...haciendo cuentas atenderíamos a un estudiante por minuto o tal vez menos, lo cual es absurdo." Sin embargo, esta situación no la perciben de la misma forma quienes dirigen el servicio, porque "...desde la institución nos piden números, no nos dicen como salen los estudiantes del cubículo...Se da una cosificación en el servicio." Esta expresión última expresa que algunos orientadores interpretan la situación desde un sentido crítico. Sin embargo, se muestran imposibilitados para manifestar su inconformidad.

Es importante considerar cómo se da el impacto de algunos programas de orientación, cuyo modalidad es masiva y mantiene un carácter implícito de obligatoriedad y la forma como trasciende el trabajo del orientador.

"A mi me parece que hay una labor importante y que tiene cierto efecto en cuanto al impacto, me parece que no sería lo mismo al alumno que se le da información sobre la campaña ¿Qué es el Colegio de Bachilleres? que al que no se le da. Sin embargo, a veces el impacto es relativo porque la información no resignifica en el

⁴⁰⁰ Entrevista 13, 27 de mayo de 1998.

alumno, no hay una significación inmediata como quizá se pudiese esperar, sobre todo cuando recibe mucha información selecciona algunas y solamente a lo largo del proceso, del primer semestre va asimilando cosas.

Por poner otro ejemplo, un alumno que lleva al taller ¿Cómo Elegir? donde se pueden pensar varios factores importantes en la toma de decisiones de un proyecto de vida. De momento a lo mejor no se significan, sino hasta después, o sea hay una resignificación, cuando quizá empieza a tomar decisiones, empieza a reconsiderar algunas cosas."⁴⁰¹

La valoración de los programas del servicio de orientación escolar por parte de los orientadores del Colegio de Bachilleres, es una preocupación constante que se manifiesta en diferentes niveles y todo parece indicar que no se sabe de que manera se están operando porque los resultados obtenidos, sólo se reportan datos cuantitativos.

"Me parece que faltaría un proceso de evaluación, porque de momento uno cree que si impacta, es una apreciación simplemente valorativa, cualitativa, pero uno no puede garantizar exactamente que es lo que está pasando en cada uno de los programas."⁴⁰²

De lo antes señalado podemos inferir que los orientadores carecen de criterios cualitativos para evaluar la trascendencia de sus programas en los diferentes planteles del Colegio de Bachilleres, a ello se puede atribuir la insistencia de las opiniones de contar con estos criterios valorativos. Al respecto uno de los orientadores expresa:

"No tenemos instrumentos para hacer un seguimiento para saber que tan efectivo, es muy informal la manera de captar a los alumnos en asesoría especializada, creo que hay un buen impacto, pero no quisiera especificar que se trata de objetividad, porque atiende a una línea positivista de apreciar el servicio de orientación."⁴⁰³

⁴⁰¹ Entrevista 6, 24 de agosto de 1995.

⁴⁰² Ibid.

⁴⁰³ Entrevista 1, 6 de marzo de 1995.

Es importante advertir la relación que existe entre cobertura, impacto y calidad en el servicio. Si bien pudiéramos inferir que en la mayoría de los planteles del Colegio de Bachilleres existe una limitada plantilla de orientadores cuya labor es atender a grupos numerosos de diferentes semestres, no siempre se pueden obtener resultados satisfactorios, es decir, la disminución en la calidad en el servicio sería una consecuencia lógica.

Se ha cuestionado la efectividad del trabajo de orientación, sobre todo, en los programas cuya modalidad es de talleres, con grupos en orientación escolar y vocacional, porque no han respondido a las expectativas institucionales, lo cual no dejan de depositar en ellos, una serie de "encomiendas" académicas, como son: los problemas del bajo rendimiento escolar, de deserción, de desorientación como si el servicio fuera la solución a los problemas del estudiantado. Estas críticas poseen un sentido frívolo, trivial y psicologista, porque existen una serie de factores que confluyen para agudizar dichos problemas.

"...hay muchas contingencias que están participando en el fenómeno de la calidad académica y en el proceso de elección, no está centrado en el orientador, ojalá así fuera, la inversión en educación sería hacia el orientador y se resolvería el problema."⁴⁰⁴

El problema es de fondo, se ha demostrado que son diversos los factores que están incidiendo en el éxito de los estudiantes y de las escuelas, en la educación, algunos de ellos son: el currículum, la didáctica, la institución, el medio social, el factor

⁴⁰⁴ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

económico, la historia académica del alumno, etc., son algunos de ellos. Por su parte, la orientación es una práctica que no se produce al margen de la educación y ambas responden a las demandas de los procesos socio-económicos y las necesidades de los estudiantes se ajustan a ellos.

4.1.5. La didáctica de la orientación educativa.

La didáctica es uno de los aspectos claves de la práctica de la orientación educativa. La concepción moderna de orientación a diferencia de la tradicional que significa dar información y aplicar tests psicológicos, ha sido ampliada en sus funciones, de tal manera que no sólo es vocacional, sino que es escolar y psicosocial y, por ello, se concibe como orientación educativa, lo cual la enfrenta a otra problemática, que es la inercia institucional que la condiciona y la limita en sus funciones.

La práctica de la orientación educativa que se lleva cabo en el Colegio de Bachilleres, responde más al enfoque social, es decir, que trata de explicar los determinantes de la orientación en los factores sociales, culturales y económicos, en lugar de centrar las causales en la misma persona objeto de orientación. Asimismo, depende de la normatividad institucional, a la formación y experiencia de los orientadores y a las condiciones de cada plantel.

Una de las modalidades para atender a los estudiantes es a través de talleres, en donde el orientador trabaja de diferente forma a como se desempeña el profesor. Al propósito de estas diferencias,

un orientador expresa:

"Yo creo que si hay diferencias porque recordando el programa de "Cómo estudiar", o el taller "Cómo elegir", en ellos no hablamos de contenidos curriculares, como el que maneja un maestro en una asignatura, donde de pronto los contenidos se vuelven los más importantes y donde las estrategias más usuales son la expositiva. Los orientadores utilizamos estrategias diferentes, buscamos el desarrollo de la habilidad, capacidad de síntesis, resumen, subrayado, etc. Los orientadores tienen que trabajar algunas dinámicas de grupo para lograr una buena disposición a la tarea, tenemos que implementar algunas técnicas para lograr que fuera estructurando y todo esto se constituyera en una estrategia que permitiera el desarrollo de esas habilidades que tu quisieras lograr, el trabajo si es diferente, de manejo de grupo, de técnicas grupales que a partir de este trabajo permitiera tener resultados concretos con los estudiantes."⁴⁰⁵

La gran mayoría de los orientadores entrevistados, les fue posible establecer la diferencia entre la forma como intervienen en sus grupos, lo cual demuestra que la didáctica empleada es diferente a la de los profesores de asignatura, esta distinción se debe a que no trabaja con contenidos preestablecidos, sino con aspectos concretos relacionados con estrategias de aprendizaje, la toma de decisiones, etc.

Dos factores fundamentales que influyen en la didáctica de la orientación educativa, son sin duda, la personalidad y la formación de cada orientador, lo cual se manifiestan en su práctica.

"Las sesiones de orientación no son recetas de cocina, es necesario establecer empatía y crear el clima y si tú me preguntas como creas el clima, yo te puedo decir, respetando a los muchachos y de esa manera vas a tener ese respeto, poniendo ciertas reglas de trabajo al principio y respetando esas reglas, que vean que eres coherente con lo que estás haciendo. Otra de las cosas es siempre hablarles con la verdad, al adolescente no le puedes mentir, te catcha en una mentira y lo pierdes."⁴⁰⁶

De lo anterior es posible deducir que son tres los rasgos

⁴⁰⁵ Entrevista 3, 13 de marzo de 1995.

⁴⁰⁶ Entrevista 14, 2 de junio de 1998.

fundamentales de la personalidad del orientador que ayudan al aprendizaje de los alumnos: la autenticidad, el aprecio, aceptación y confianza y la comprensión empática, los cuales son, sin duda, principios de la pedagogía humanística que aún siguen vigentes en la actualidad.

En relación a la formación, se ha demostrado que los orientadores abordan su práctica de diferente manera y la metodología empleada en los talleres tiene mucho que ver con su formación (referente teórico) y experiencia (referente empírico). Sin embargo, es necesario precisar que la didáctica empleada en orientación, no es de tipo tradicional o comeniana, sino que existe una diversidad de abordajes y cada orientador la construye a partir de su formación y del objeto de la orientación educativa.

La didáctica utilizada en orientación educativa es un método de construcción permanente que incluye técnicas grupales, análisis de lo grupal, estrategias y técnicas.

La didáctica ha sido influenciada por la psicología social, la sociología, el análisis institucional y hasta el grupo operativo. Existen orientadores en el Colegio de Bachilleres que, con base en su formación, apoyan su práctica en alguno de estos referentes teóricos para movilizar los grupos.

"Yo creo que las estrategias tienen que estar relacionadas con un marco teórico metodológico que nos permita movernos, por eso yo digo que la estrategia fundamental es de acercamiento con los jóvenes, reconocerlos tal y como son, respetarlos y no imponerles."⁴⁰⁷

Esta actitud de algunos de los orientadores en su práctica es una

⁴⁰⁷ Entrevista 13, 27 de mayo de 1998.

constante que se refleja en la metodología que emplean, hay quienes utilizan las técnicas grupales y los juegos para interactuar e integrar al grupo de aprendizaje. Alguna orientadora expresa:

"Yo he encontrado la manera de trabajar jugando. El juego es una actividad que satisface no solo a los niños, a los jóvenes e incluso a la gente mayor, de esta manera el aprendizaje o las actividades de trabajo, no se hacen pesadas. Aparte hago algunas trampas, porque además no solo están jugando, sino también aprendiendo, porque de los juegos que introduzco, cada uno tiene su base de porqué se utiliza ese juego, que persigue, a donde me va a conducir y hacia donde los va a llevar."⁴⁰⁸

Otros orientadores siguiendo el camino de su formación y experiencia, han recurrido al grupo operativo que, aunque no es una didáctica propiamente, si es una forma de trabajo en grupos, a la que algunos orientadores ha recurrido para intervenir en los grupos de aprendizaje.

"Lo que trabajo es una dinámica grupal más o menos operativa, donde ellos hablan y uno hace la reelaboración y reinterpretación y ha existido un mayor acercamiento de manera individual para revalorar el espacio de asesoría especializada en cubículo."⁴⁰⁹

"El grupo operativo es una técnica, una metodología. En relación a como lo trabajo en el plantel es una alternativa y una propuesta de trabajo, yo concretamente me he centrado en analizar el problema de reprobación en los primeros semestres, con enfoque de grupo operativo. Analizo las problemáticas por las que atraviesan los alumnos, pero si uno utiliza la didáctica de emergentes, uno se da cuenta que no son problemas exclusivos de estos alumnos, son problemáticas que están atrevesando a los grupos y a la institución.

¿Por qué trabajo con la reprobación? (Eleva la voz y se emociona). Porque me parece que es el emergente, el analizador, el que da cuenta de los verdaderos problemas que están obstaculizando el desenvolvimiento académico del alumno, ahí emergen las problemáticas donde entran en juego su proceso de adolescencia, sus carencias académicas, su problemática familiar, las actitudes de profesores, emergen como obstáculos del desarrollo académico del

⁴⁰⁸ Entrevista 9, 7 de septiembre de 1995.

⁴⁰⁹ Entrevista 1, 6 de marzo de 1995.

alumno."⁴¹⁰

Puede advertirse un manejo intencionado del grupo a través del uso de la "didáctica de emergentes" para movilizar al grupo hacia el análisis de la problemática de la reprobación escolar, "...que es el emergente, el analizador..." y en donde confluyen una diversidad de problemas, lo cual posibilita al orientador, no sólo intervenir, sino analizar e interpretar los factores situacionales, contextuales y emocionales.

La didáctica de la orientación educativa representa un parte medular del quehacer del orientador, cuando se trata de trabajar con grupos de aprendizaje, que de hecho representa una de las funciones modernas de la orientación educativa, el trabajo en grupos se diversifica. Asimismo, habría que recordar el carácter optativo del servicio de orientación, permite la creatividad del orientador para hacer de ese espacio frente a grupo, algo más que transmitir contenidos.

Otras metodologías de trabajo hacen énfasis en el enfoque cognitivo conductual que tratan de apoyar al estudiante en el área escolar para que adquiera "aprendizajes significativos".

"Un estudio efectuado en 1987, desde la primaria hasta el posgrado, encontró que existían severas deficiencias en las habilidades y estrategias para la comprensión de textos escolares. La UAM también realizó un estudio sobre habilidades y encontró serias deficiencias con los egresados del Colegio de Bachilleres, entonces habría un perfil deficitario de estrategias y habilidades cognitivas de los estudiantes para la comprensión de textos escolares."⁴¹¹

En base a este diagnóstico, el Colegio de bachilleres inició un

⁴¹⁰ Entrevista 6, 1a parte, 24 de agosto de 1995.

⁴¹¹ Entrevista 3, 13 de marzo de 1995.

proceso educativo dirigido a desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes para el entrenamiento de estrategias, procedimientos y capacidades que les permitieran adquirir, elaborar, procesar y recuperar información.

A través del enfoque cognitivo se enfatizan los procesos internos del sujeto que aprende, para ello, se ha adaptado una metodología⁴¹² en donde se destaca el papel activo y responsable del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se pone de relieve el papel del orientador como "facilitador" de la tarea del alumno, para la construcción de "aprendizajes significativos". Al primero se le asigna una función de "experto" en relación a los estudiantes que son los "novatos" y para ello se ha diseñado una propuesta que muestra la responsabilidad en la realización de la tarea, con la finalidad diseñar los procedimientos de aprendizaje.⁴¹³

El enfoque cognitivo enfatiza los procesos internos en el aprendizaje del alumno, pero no toma en cuenta las contingencias de factores externos que influyen en el aprendizaje escolar que pueden ser más importantes que los aspectos internos, para reconstruir el proceso de conocimiento. Al respecto uno de los orientadores entrevistados expresó:

⁴¹² Al respecto se puede consultar la propuesta de programa de "Habilidades y Estrategias para la Comprensión de Textos escolares", en donde se explica la metodología a seguir por los orientadores a través de cuatro fases: a) técnica, b) estratégica, c) metacognitiva y d) Autorregulación. COLEGIO DE BACHILLERES. Elementos metodológicos básicos en la enseñanza de las estrategias para la comprensión de la lectura. México, febrero de 1996.

⁴¹³ Una de las propuestas metodológicas que ha sido diseñada para la operación de los proyectos de trabajo integrado profesores-orientador, sobre la comprensión de la lectura y sobre las habilidades y estrategias para la solución de problemas, es a través la estrategia que muestra la "responsabilidad en la realización de la tarea", a través de la primera etapa que consta de: "Instrucción Directa", el "Modelado" y la "Demostración", en donde la responsabilidad total es del profesor-orientador, la segunda en donde se produce un abandono gradual de la tarea y la tercera, en donde la responsabilidad es de los alumnos a través de la práctica supervisada y la ejercitación independiente. COLEGIO DE BACHILLERES. Departamento de Orientación Escolar. Proporción de la responsabilidad en la realización de la tarea. Mecanograma. México, agosto de 1996.

"Creo que el constructivismo se está viendo de una manera desmedida, con un afán "cientificista", de conceptualizar los distintos momentos de la práctica educativa, ponerles nombre y, en función de ello, realizar actividades. No me parece que sea una visión completa, me parece una buena propuesta y aún cuando consideran el concepto de motivación, me parece que esta palabra se queda corta para querer englobar la vida emocional y afectiva de los maestros y los alumnos, me parece que se trata de desprender la actividad sociopolítica y cultural, que es muy necesaria, conceptualizándola de una manera muy aséptica."⁴⁴

El desencanto de la práctica, expresado a través de los juicios anteriores nos permite inferir que en el proceso de aprendizaje, como en la elección, se "juega" una relación dialéctica entre los procesos internos (subjetivos) y externos, que en momento determinado pueden objetivarse.

La práctica de la orientación educativa moderna se ha vuelto más compleja, las demandas del mercado laboral requiere de mayores capacidades o competencias académicas para formar personas con mayor creatividad y con mentalidad crítica. El currículum del bachillerato se ha ajustado al perfil demandado y la orientación educativa se juega en la práctica su papel. Ante la demanda creciente de estudiantes que solicitan el servicio, la modalidad de sus programas se enfocan hacia la atención grupal y masiva, por lo que el orientador se convierte en "docente de la orientación" y, en ocasiones, se decide a dar clases, convirtiendo los objetivos que integran sus programas en contenidos temáticos, susceptibles de transmitir, aún recurriendo al esquema del "facilitador" del aprendizaje. Surge un nuevo obstáculo, ¿existe un currículum definido en orientación que sustente la práctica docente del orientador?

⁴⁴ Entrevista 11, 13 de septiembre de 1995.

4.1.6 El currículum de la orientación educativa.

Si la tendencia moderna de la práctica de la orientación educativa en el nivel medio superior es la atención grupal, tenemos de golpe el problema de los contenidos de aprendizaje, los cuales no han sido definidos debido al carácter optativo del servicio de orientación.

Los programas vigentes en el Colegio de Bachilleres de 1983⁴¹⁵, se establecen objetivos, modalidades de atención, temáticas y actividades sugeridas, pero ello no quiere decir que las temáticas especifiquen contenidos de aprendizaje, lo cual produce heterogeneidad y confusión en su abordaje de las temáticas. Al respecto algunas orientadoras piensan que:

"No hay un contenido definido en los talleres, a lo mejor los "Programas Integrados Profesor-Orientador", son intento de esto, tenemos objetivos, un esquema de trabajo, pero si vas a los diferentes planteles y preguntas, qué se hace en el área de orientación escolar, te das cuenta que cada quien hace lo que quiere. El orientador toma el objetivo a su parecer, lo interpreta y así lo trabaja. Si tuviéramos algo definido, todos trabajaríamos lo mismo y a la par y la orientación no estaría como está, a lo mejor de verdad tuviera un reconocimiento, un respaldo y un mejor seguimiento. Pero así cada quien hace lo que le pega su gana y lo justificas. Los objetivos son muy amplios y entran muchas cosas."⁴¹⁶

Es evidente que el currículum no solo delimita a los contenidos, sino que engloba los diferentes factores que están presentes en la relación educativa y en el proceso de conocimiento. Por ello, el elemento fundamental que cimienta la práctica de la orientación educativa es, sin duda, los valores que a su vez sustentan propósitos y fines.

⁴¹⁵ COLEGIO DE BACHILLERES. La Orientación Escolar en el Colegio de Bachilleres. Programas aprobados por acuerdos del Director General. México, 1983.

⁴¹⁶ Entrevista 14, 2 de junio de 1998.

Decir que no existe un currículum de la orientación es negar la esencia misma de la orientación, que a su vez es parte de la educación. Al respecto un orientador expresa:

"Yo creo que si existe un currículum en la orientación, decir que no existe, es quitarle el área valorativa a la enseñanza misma. En esencia, es una expresión de lo valorativo y si hablamos en ese sentido del currículum, porque los valores son una de las esencias de la educación, al plantearse el currículum principios, formas de concebir la causa inicial y la causa final. Yo creo que esos valores es lo que le dan sentido a los contenidos, entonces esa parte es el núcleo de los valores que definen y dan personalidad al currículum, no puede entonces porque no existir en la orientación, si al fin y al cabo la orientación es un acto educativo. Aquí la cuestión es que la materia o más que la materia, los objetivos de la orientación, no van a ser los contenidos de aprendizaje, sino van a hacer prolongar e inclusive concretar los valores del currículum en los estudiantes y en la misma institución. La orientación tiene un currículum, que no tiene un currículum particular, sino que es parte del currículum."⁴¹⁷

La orientación educativa como servicio académico que coadyuva a través de sus programas a lograr los objetivos de la educación, no puede permanecer al margen del currículum, lo cual no quiere decir que los contenidos de la educación sean los objetivos de la orientación, pero tampoco significa que ésta sea un servicio que consiste en proporcionar información profesigráfica o aplicar tests psicológicos. Si la orientación no cuenta con un currículum definido, de alguna manera responde al carácter optativo del servicio, lo que permite al orientador mayor libertad para emprender su práctica.

En el Colegio de Bachilleres, la práctica de la orientación educativa ha recorrido un camino que le ha permitido tener cierta presencia académica, aún cuando ésta no es homogénea en cada uno de

⁴¹⁷ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

los veinte planteles. Sin embargo, corre el riesgo de seguir los mismos derroteros de la educación y reproducir los mismos paradigmas psicológicos y psicologisantes lo cual implica ya un modelo de orientación.

4.1.7 ¿Un modelo en orientación educativa?

Tal como lo hemos venido señalando, en la orientación vocacional existen diferentes concepciones teóricas y que en la práctica responden a formas específicas para resolver problemas concretos. En el fondo, una práctica orientadora implica casi siempre, una concepción teórica determinada, llámese vocacional, escolar o psicosocial y ésta a su vez puede ubicarse en un modelo educativo el cual responde a necesidades sociales en un momento histórico determinado. Así por ejemplo, pensemos en el modelo de hombre que se piensa formar a través del "reformismo social", es un modelo funcional, que se adapta a la realidad actual y con una concepción de progreso universal que corresponde a la sociedad global, de la cultura universal y que se están filtrando al discurso del orientador.

"El modelo de hombre que responde al reformismo social...es el prototipo del hombre que se ha tratado de impulsar de lo que ahora se llama el neoliberalismo, características psicológicas que entran al orientador en su discurso, que es el hombre competitivo, audaz, el hombre individualista, que es capaz de competir, de formarse, sujeto capaz de ser excelente para acceder y responder a las necesidades de la globalización, esto no es un mito, se está filtrando al discurso de los orientadores. Por ejemplo, están leyendo a Miguel García Cornejo, "Cómo ser excelente persona y está en concordancia con el reformismo social."⁴¹⁸

⁴¹⁸ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

En la orientación educativa se han escrito trabajos sobre los modelos de la orientación vocacional, como una caracterización genérica lo cual ha dado lugar para que, a partir de estos, se elaboren programas específicos para proponer modelos alternativos, al "científico" o "actuarial" en donde predomina el enfoque psicométrico y opera el "counseling". Sin embargo, estos programas darían como resultado propuestas muy cerradas y descontextualizadas, lo cual implica un sesgo y ese es el riesgo que se corre cuando se trabaja con base a modelos. Estos no dejan de ser paradigmas útiles para concebir la orientación dentro de marcos referenciales generales, que al meterlos a un programa específico limitan el análisis y la reflexión, en su afán por seguir un ideal.

El modelo, entendido como un patrón preestablecido es aquél que nos da una representación de la realidad como algo ideal, como una forma esquemática de lo que debemos hacer, a ese modelo se le ha llamado "paradigma".⁴¹⁹

En la orientación educativa ha seguido el paradigma del modelo "científico" validado por los principios de la ciencia, es decir, epistemológicos de las ciencias formalizadas como la Psicología, en ese sentido la orientación ha tenido mayor filiación con posiciones positivistas.

Una forma de revertir esta tendencia es problematizando la práctica de cómo podemos acceder a un modelo de orientación, no como algo ideal, sino como una forma de interpretar el modelo y construirlo

⁴¹⁹ Al respecto consúltese: KUHN, Thomas S. Las estructuras de las revoluciones científicas. Cap. 111. Naturaleza de la Ciencias Normal. FCE. Breviarios No 213. 13a edición. México, 1997.

a partir de ciertos elementos epistémicos, sociales, históricos, culturales en que se encuentra inserta dicha práctica. Al respecto un orientador reflexiona:

"Yo creo que sería un trabajo epistémico a fondo. Al decir epistémico y no epistemológico es en el sentido de trabajar con los conceptos que fundan el conocimiento del objeto de la orientación, que nos llevaría a una recuperación de elementos históricos que fundan el conocimiento de la orientación educativa, etc., que un poco sin saberlo, fue el "Marco teórico de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres", no desde un marco de las ciencias, sino en el marco de la historia, en un marco reconstructivo."⁴²⁰

Uno de los elementos fundamentales que integran un modelo de orientación es la construcción del objeto de la orientación educativa. Este surge en la práctica y es necesario explicarlo en el nivel teórico. Sin embargo, esta construcción epistémica no responde solo a un objeto, sino a varios, por lo que es necesario ubicarlos y diferenciarlos.

Por otra parte, es preciso señalar que la práctica orientadora se encuentra intervenida por otras disciplinas, como la filosofía y que al momento del análisis de los objetos, pueden analizarse desde el punto de vista de la axiología, la ética, la estética y la misma epistemología cuyo papel es determinante para aclarar los objetos de la práctica de la orientación educativa.

4.2 Estado de conocimiento de la orientación educativa: Las grandes búsquedas.

Al hablar del estado que guarda el conocimiento de la práctica de la orientación educativa en México y en especial, en el Colegio de Bachilleres, es referirse a dos dimensiones principales. Una, al

⁴²⁰ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

aspecto de la construcción del objeto de conocimiento de la orientación. Otra, al sentido teórico-metodológico que ha dado lugar a las grandes búsquedas.

La primera se refiere al trabajo epistémico, es decir, a los conceptos que fundan el conocimiento del objeto de la orientación.

Al respecto un orientador explica:

"Si nosotros quisiéramos hablar del objeto de la orientación, podríamos tener varios objetos. El objeto de la orientación, podría ser la toma de decisiones, sería una teoría sobre la toma de decisiones, es decir, todo lo que se dé, es la toma de decisiones en general, no necesariamente la carrera; sería interesante ver si el objeto de la orientación es la toma de decisiones. Otro objeto es el plan de vida, que el hombre se racionalice y se autorrealice, se racionalice en el sentido de que pueda programar su vida, todavía plástico, para llegar a la meta."

⁴²¹

Aún cuando el aspecto epistémico puede ser considerado como una de las bases de la orientación para la construcción de su objeto, es quizá una de las más olvidados a la reflexión y la construcción y, cuando han caído en cuenta, la refieren más al conocimiento desde el punto de vista de las ciencias formales,

como referente teórico para pensar la práctica. En este sentido algún orientador expresa:

"Estaríamos en el terreno de la epistemología de la orientación. Se nutre de un conjunto de disciplinas y en ese sentido es la aplicación de diferentes conocimientos, que pueden ser desde la psicología, la sociología, la pedagogía."⁴²²

En cuanto a la segunda dimensión, es decir, al sentido teórico-metodológico, es quizá en donde mayor investigación existe. Sin embargo, no se puede negar la interrelación entre ambas dimensiones, de tal forma que si no se avanza en la primera,

⁴²¹ Ibid.

⁴²² Entrevista 13, 27 de mayo de 1998.

difícilmente puede haber un reconocimiento de la práctica orientadora, porque el objeto de conocimiento define y ubica su lugar en la práctica educativa.

Desde su institucionalización en las dos primeras décadas del siglo XX, la práctica de la orientación educativa centró su tarea en dos ámbitos específicos: el área vocacional y el área escolar para coadyuvar al desarrollo de las capacidades de los estudiantes y desarrollar trabajo calificado. Para garantizar este propósito, el estudiante debe adaptarse e integrarse al ámbito escolar. Sin ello, no sería posible su rendimiento académico.

En México desde principios de la década de los cincuenta, el conocimiento de la práctica de la orientación educativa se ha centrado en el área vocacional y sólo desde principios de la década de los setenta, ha cobrado relevancia el área escolar, a tal grado que, al menos en el Colegio de Bachilleres, hoy en día, se le ha dado mayor importancia a ésta última.

Siguiendo el paradigma de las ciencias experimentales, la orientación educativa se caracterizó por la predominancia de un conocimiento cuyo "interés" ha sido de tipo "técnico"⁴²³ desconociendo los procesos histórico, sociales y culturales, en los que se desenvuelve el ser humano.

Un estudio reciente sobre el estado del conocimiento señala que la orientación educativa ha seguido dos grandes direcciones:

"Una, para justificar su concepción metodológica, y la segunda enfocada hacia el perfeccionamiento, estandarización y validez de

⁴²³ Nos atenemos al concepto de "interés técnico" en el sentido del término asignado por Habermas, a aquél conocimiento que permite un control técnico sobre los objetos naturales, cuyo saber es de tipo instrumental que adoptan las ciencias empírico-analíticas o naturales a través del trabajo y que adoptan la forma de explicaciones científicas.

los instrumentos psicométricos."⁴²⁴

En la práctica los servicios de orientación a nivel nacional, no han registrado grandes avances, aún cuando el marco social y el contexto internacional demandan un nuevo perfil del estudiante de bachillerato, persisten los problemas institucionales y aquellos que se relacionan con la formación de los orientadores. Según la percepción de un orientador con una visión nacional e integral de la práctica e investigación de la orientación, señala:

"La situación actual de los servicios de orientación educativa a nivel nacional es estacionaria. En algunos estados ha crecido, pero en la mayoría es la misma. Las características que podrían ser comunes a nivel nacional son: una, el personal que trabaja en los servicios pensada como ideal, ya sea psicólogo o pedagogo, no siempre tienen esta formación, por el contrario, hay desde odontólogos, médicos, sacerdotes, ingenieros, abogados, profesores de educación primaria, etc., son pocos los estados que tienen el servicio de orientación capacitado o natural para este servicio. Otra característica es que el avance en cuanto al desarrollo teórico de la orientación, es bastante lento y sumamente heterogéneo. Hay estados en donde se sigue cultivando la orientación nada más desde el enfoque clínico; hay otros, como el Estado de México, en donde existe una gran tradición y una gran preocupación por el modelo científico, con base a pruebas y no se ha abordado del todo la cuestión teórica, aún cuando comienza a haber pequeños avances en cuanto a definir más el objeto de la orientación educativa, en cuanto a valorar más los métodos que se utilizan y una gran preocupación por la realidad social y política, en la que se inscriben los servicios de orientación. De los noventa acá se desató una fiebre por tratar de insertar a la orientación educativa, en este proceso de modernización, en todo este proceso que viene a concretarse con el "Tratado de Libre Comercio". Otra característica importante es que la matrícula ha crecido y los servicios de orientación no han crecido, las demandas de atención son más, pero no hay suficientes recursos para poder atender todo ese crecimiento de la matrícula y esto pone en una situación crítica los servicios de orientación, esta oferta permanece como hace quince años. No hay crecimiento de los servicios."⁴²⁵

⁴²⁴ MUÑOZ, Bernardo. Estados de Conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuaderno No 18. México, 1993, pp. 8-9.

⁴²⁵ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

De lo anterior inferimos que el estado del conocimiento de la orientación no sólo en el Colegio de Bachilleres, sino a nivel nacional se encuentra estancado. En la práctica persisten los problemas de formación, aún cuando los psicólogos reclaman la patente institucional para ejercer el oficio, lo cierto es que no existen orientadores que se hallan formado en ese campo y, quizá por ello, aquellos que no lo son, también por experiencia, sientan el derecho de ejercerla. Por la homologación de perfiles profesionales, se piensa que son los pedagogos y los psicólogos quienes deban ejercer dicha práctica, sin que por ello sea de su exclusividad.

Otro aspecto relevante que se deriva del estado del conocimiento es la falta de producción teórica el cual es, como lo refiere nuestro entrevistado, "...bastante lento y sumamente heterogéneo." Además existen pocos orientadores que se dediquen a la investigación y quienes lo hacen, sólo dan cuenta desde el aspecto teórico, cuyas abstracciones, en ocasiones, no tienen nada que ver con la realidad.

Las grandes búsquedas en la orientación educativa han estado a cargo de la Psicología. En la actualidad cobran relevancia dos tendencias en cuanto al aspecto teórico-metodológico: la psicología cognitiva y la psicología de la personalidad.

La primera tiene una tendencia experimental y tecnológica de corte positivista, aún cuando trabaja con construcciones y configuraciones del proceso integral de la cognición, se rige por una metodología científica. La segunda involucra a la construcción teórica de la subjetividad, se orienta hacia la investigación

cualitativa que trata de explicar la diversidad de interacciones que confluyen en la personalidad a través de sus diferentes manifestaciones.

4.2.1 Tendencias y alternativas.

De las dos tendencias antes mencionadas, la primera ha sido la predominante en la práctica de la orientación educativa y se manifiesta a través de diferentes formas en sus programas.

El modelo educativo del Colegio de Bachilleres se sustenta en el enfoque "constructivista" de la educación, que ha adquirido la influencia de la psicología cognitiva, las aportaciones psicológicas de Piaget, Ausubel y la sociocultural de Vygotsky.

La práctica de la orientación educativa ha recibido la influencia de dicho enfoque, al incorporarse a los programas de orientación escolar y vocacional, al respecto algunos orientadores expresan:

"A través de la psicología instruccional se trata que el sujeto desarrolle habilidades y tenga un pensamiento estratégico, en donde no sólo comprenda, sino que resuelva problemas prácticos. Lo que estoy trabajando es sobre los componentes cognoscitivos entran en el análisis de tareas, para saber que procesos y estructuras intervienen y el contexto en donde se desarrolla la tarea."⁴²⁶

En cuanto a las tendencias de la práctica, derivadas de estas grandes búsquedas, cabe mencionar a la psicología cognitivo-conductual, que es la que ha tenido mayor presencia a nivel nacional. Al respecto, un orientador expresa:

"Hay una tendencia bastante heterogénea y desnivelada en algunos servicios de orientación. Todavía se mantiene la idea y la confianza en la orientación vocacional, en los estados del centro de la República. No se si por la influencia de la capital, se está

⁴²⁶ Entrevista 2, 9 de marzo de 1995.

presentando otro tipo propuestas, una de ellas es la que se ha llamado propuesta sobre habilidades y competencias cognitivas de los estudiantes. Ya no se habla tanto de técnicas y hábitos de estudio, sino de cómo desarrollar el pensamiento crítico y cómo gestar en el estudiante las competencias y habilidades cognitivas que les permitan desarrollar su conocimiento. Se comienza a hablar más del concepto plan o proyecto de vida que sería una propuesta que englobaría desde el conocimiento del adolescente, el papel que juega la elección vocacional y la toma de decisiones. Asimismo, encontramos que hay un desarrollo modesto, pero al fin desarrollo, en el área de orientación vocacional. Hay una preocupación entre los orientadores por tener mayores fuentes de información sobre la realidad del empleo y los mercados de trabajo. También se ha tratado de mejorar todos los procesos de inducción a la vida académica del estudiante, en el ámbito de la orientación escolar, este es un aporte del Colegio de Bachilleres México, porque fue de los primeros en sistematizar lo que ha sido su campaña "¿Qué es el Colegio de Bachilleres?", que ahora uno puede encontrar en los programas de orientación, antes no había estas campañas de inducción."⁴²⁷

La tendencia de los servicios de orientación educativa esta encaminada a apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos, a través talleres para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje, en el área escolar. Asimismo, se percibe una avance en cuanto al "concepto plan o proyecto de vida que sería una propuesta que englobaría, el conocimiento del adolescente y la toma de decisiones..." Todo ello sin olvidar que los aspectos contextuales están teniendo relevancia para explicar una práctica que los psicólogos habían reclamado para sí mismos. Esta reivindicación de lo social, ocurre justamente en los tiempos en que se habla de una tendencia globalizadora de la economía.

Todo parece indicar que las tendencias de la orientación se encauzan a formalizar el servicio y que orientador se convierta en

⁴²⁷ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

un docente en su práctica, lo cual implicaría que la mayor parte de su actividad la desarrollara frente a grupos de aprendizaje, restando con ello, importancia a otras actividades igualmente importantes, como la asesoría especializada. Veamos cual es el sentir de algún orientador.

"Yo no veo mal el que se formalicen los cursos, que formen parte de la currícula, lo que veo mal es la exclusión del área psicosocial, la asesoría especializada, sacrificadas en aras de formalizar los cursos. Con ello, se volverían plenamente docentes los orientadores, eso implicaría no perder los otros espacios y, al darse eso, tendría que crecer la planta docente de orientadores, para tener mayor cobertura."⁴²⁸

"Yo estoy pensando en un trabajo grupal, con muchachos que son hijos de padres divorciados y se hable de cuales son los efectos de esa separación en ellos. Ya hice un trabajo grupal hace como dos años, con alumnos con alto índice de reprobación. A través de la técnica psicoanalítica realizábamos ejercicios grupales, se recurría a la reflexión y creo que se puede hacer..."⁴²⁹

En lo que se refiere a las alternativas de la orientación, dadas las condiciones sociales, económicas y educativas de un país agobiado por la crisis, es difícil que se presenten alternativas, no porque el aspecto económico resuelva todo, sino porque no se percibe la posibilidad de que los orientadores cuenten con las condiciones adecuadas para crear y recrear su práctica, antes bien, se buscará hacer más con menos, o como lo prefiere expresar un orientador:

"No se ha hecho investigación, navegamos en el empirismo."⁴³⁰

En el Colegio de Bachilleres ha existido durante décadas un discurso de resistencia y de problematización de la práctica, si

⁴²⁸ Entrevista 1, 2a parte, 6 de marzo de 1995.

⁴²⁹ Entrevista 5, 27 de junio de 1995.

⁴³⁰ Entrevista 12, 4 de agosto de 1997.

bien en la actualidad ha venido a menos por las condiciones adversas en las que se desarrolla la orientación educativa, no se ha dejado de ver con ojos críticos lo que sucede en ella.

"El Colegio de Bachilleres durante años tuvo un discurso de resistencia y desde 1978 se veía en los objetivos de los programas de orientación, el concientizar al alumno de la realidad social, que pudiera ser capaz de elegir algo que le beneficiara y que también repercutiera en la transformación de la realidad social y esto uno lo ve en los primeros programas de orientación educativa y esto se mantuvo como un principio en el Colegio de Bachilleres. Si el orientador logra reflexionar en voz alta, acerca de la realidad de los mismos alumnos y su individualidad, ya con eso puede hacer un papel importante. Si quita toda la paja que tienen estas propuestas en convertir al alumno, en estudiante insumo, puede lograr muchas cosas. Si es capaz de que el estudiante pueda despejar lo que Bohoslavsky llama la ideología, los imaginarios sociales de la carrera que quiere estudiar, yo creo que ya realizó un papel modesto, pero significativo. El nivel de concientización, aquí lo hemos visto y se ha trabajado en el Colegio de Bachilleres como el nivel crítico."⁴³¹

Estas expresiones adquieren significado en un contexto y en un momento determinado en que los objetivos de los programas de orientación cobran relevancia: "concientizar al alumno de su realidad social, que pudiera ser capaz de elegir algo que le beneficiara y que también repercutiera en la transformación de la realidad social." A esa etapa de la orientación, con un alto contenido social, le siguió otra que enfatiza la importancia de que el alumno desarrolle las habilidades cognitivas para la adquisición de "aprendizajes significativos", así como el proceso de toma de decisiones centrado en sí mismo, como un proceso racional en donde no aparece en su proyecto de vida ni su familia ni la sociedad, a la que no es posible transformar.

⁴³¹ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

Es evidente que para plantear alternativas viables, el papel del orientador es muy importante, sin su participación difícilmente puede haber alternativas. Sin embargo, esta participación sólo es provechosa en tanto es espontánea, es decir, autogestiva, para entender su participación es preciso conocer el proceso que ha seguido en el Colegio de Bachilleres.

4.3 El proceso de organización y participación de los orientadores en el Colegio de Bachilleres.

El caso de la organización y la participación de los orientadores en el Colegio de Bachilleres fue un fenómeno muy peculiar. Como ya se ha mencionado antes, este proceso se desarrolló a través de etapas, dependiendo del momento histórico, de las coyunturas políticas y de los actores.

En este estudio cualitativo, se trata de analizar e interpretar esta manifestación al interior del grupo de orientadores, a partir de los puntos de vista de algunos de ellos, de tal forma que sean los propios orientadores, los encargados de valorar su participación. Los resultados obtenidos y las posibilidades de una nueva organización y eventual participación. Al respecto, algunos orientadores expresaron sus puntos de vista acerca de este proceso y de la situación actual.

"Yo pienso que se ha dado apertura, pero con cierto recelo, como si ese temor estuviera limitando la práctica, en ese sentido hay un estancamiento.

Yo creo que si pudiéramos periodizar este proceso, si pudiéramos ubicar el "boom" de la orientación, después viene un "cronch", donde primero fue la gran explosión y después la gran condensación, como que hay una especie de retorno hacia sí mismo, pero después se empieza a abrir nuevamente, como que se caracteriza el período de decir, bueno ya no hay ese período, ahora hay que meternos a

nosotros mismos, como un autismo en el orientador, ahora yo que puedo hacer con lo que tengo. Después empieza a haber una nueva apertura, que no se relaciona no con el "boom" ni con el "cronch" (suena las manos en señal de aplastamiento)."⁴³²

Las expresiones y los significados anteriores muestran dos momentos diferentes en el proceso de la práctica orientadora: el pasado en donde existió un "boom" de la orientación, después viene un "cronch" y el presente, "...ahora hay que meternos a nosotros mismos, como un autismo en el orientador, ahora yo que puedo hacer con lo que tengo."

Esta última expresión del entrevistado, es bastante sintomático para significar un proceso de individualización de los orientadores que en la actualidad ha disminuido sensiblemente su organización en la institución.

La organización y la participación de los orientadores en el Colegio de Bachilleres se manifestó desde su creación en septiembre de 1973, a través de dos niveles, uno político y otro académico. El primero se presentó a través de un proceso de "institucionalización", diez años después de su fundación lo que permitió un acuerdo entre orientadores y autoridades, al respecto hablan quienes vivieron de cerca el proceso:

"...lo que se hizo fue una institucionalización y que puede verse como una negociación política no explícita pero sí implícita, implícita en el sentido de hacer, con un grupo de orientadores el programa y que el Director General se comprometiera a impulsarlo, entonces fue una continuidad y se trató de formar a los orientadores para que no se quedara en simple lema, sino que verdaderamente se llevara a cabo."⁴³³

"Históricamente estuvo marcada por una posición política, en cuanto

⁴³² Entrevista 13, 27 de mayo de 1998.

⁴³³ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

a la función del orientador era elevar el nivel de conciencia de los alumnos, para que ellos fueran personas con una conciencia crítica y fueran más participativos en lo social e incluso hacia una participación radical. Iniciado 1976 había mucha euforia en cuanto a organizarnos a través de la utopía de cambiar la sociedad, de superar todas las desigualdades sociales que, lamentablemente en lugar de aminorarse, se han polarizado más. En ese tiempo esa era la línea, se buscaba una intervención colegiada en la elaboración de los programas y una participación activa de los alumnos. Ahora ya no está delimitada esta posición, no hay un criterio académico bien definido, ahora la posición que domina es hacia la psicología instruccional y la función social e ideológica, la posibilidad de insistir, en recuperar la utopía de la concientización ha desaparecido (tose y expresa que el absceso de tos, tal vez tenga que ver con el derrumbe del bloque socialista y la caída del muro de Berlín), fue un derrumbe muy fuerte. También nos dio el coletaso el ascenso de todo el esquema neoliberal, no lo hemos podido valorar, pero también nos ha marcado a estos niveles del ejercicio profesional de la manera de orientar nuestra práctica, incluso este ánimo por luchar por una utopía, por que tipo de sociedad estamos tratando de orientar la orientación, eso ha quedado así como ambiguo, difuso, incluso no dudo que esa ideología del individualismo, también esté permeando la actividad de los compañeros de orientación y que se refleja en que no hay iniciativa para recuperar una nueva forma de reagrupamiento de los orientadores e incluso hay quienes dicen que ya no hay porque luchar... "434

"Yo me acuerdo que las autoridades tenían miedo de establecer alguna relación con los orientadores, yo lo viví muy cerca, yo creo que existió un "boom" más bien político, que se relacionó con la organización de los orientadores, que si bien no se llegó a la autogestión, fue porque había líderes, yo creo que el proceso autogestionario se da justamente sin los líderes. Ahí habría que ver si los líderes pertenecían al movimiento. Yo creo que el "boom" lo causaron los programas que hicieron los propios orientadores, las horas que fueron dadas para la expansión de la orientación. En el nivel político lo ubico en términos de la relación entre orientadores y autoridades. Esta relación se dio en diferentes niveles, había autoridades que no podían hablar con orientadores, sentían miedo, se angustiaban, son lo que van a venir a hacer un "relajito", son los que van a parar el plantel, van a organizar a los estudiantes, habría que mediar esta situación, a partir de mejores condiciones... "435

La riqueza de estos puntos de vista revelan diversos significados.

Por una parte, como se dio el proceso de negociación de un acuerdo

⁴³⁴ Entrevista 1, 2a parte, 6 de marzo de 1995.

⁴³⁵ Entrevista 13, 27 de mayo de 1998.

legitimado por las autoridades y aceptado por los orientadores sobre las funciones de éstos últimos. "...la función del orientador era elevar el nivel de conciencia de los alumnos, para que ellos fueran personas con una conciencia crítica y fueran participativos en lo social e incluso hacia una participación radical." Por ello, esta etapa estuvo definida por una posición política.

Por otra parte, el contexto social derrumbó muchas expectativas con la caída del bloque socialista y con ello concluyó una época en que la función "social e ideológica" de la orientación era "recuperar la utopía de la concientización."

Otro significado más fue el nivel que alcanzó la organización de los orientadores, si se trató de un movimiento autogestivo o bien fue mediatizado por sus líderes. Este aspecto queda pendiente para posteriores aclaraciones.

En cuanto al segundo nivel, estuvo relacionado estrechamente con el político, porque fue a partir de la organización de los orientadores como se gesta la elaboración de los programas de orientación, pero eso no fue todo, durante 1983 a mediados de 1986, el nivel académico cobró relevancia por la participación de los orientadores en diferentes eventos y proyectos, cuyos resultados se manifestaron en estudios e investigaciones. Esta etapa fue quizá la más productiva en la historia de la orientación, en el Colegio de Bachilleres. A esta etapa se refieren algunos orientadores, quienes expresan lo siguiente:

"Entonces la idea fue alimentar esa concepción, fundamentarla y de ahí que más adelante, hayan surgido los documentos básicos que se

hicieron, para darle sustento al discurso y a la práctica."⁴³⁶

Los criterios que hemos presentado nos permiten afirmar que efectivamente, existió un proceso de organización y participación de los orientadores, cuya dinámica fue mucho más compleja de la que nos podamos imaginar, porque coincidieron una serie de circunstancias y contingencias que hicieron posible la organización de un proceso que se gestó al interior del grupo de orientadores y que se conjugó con la complacencia de las autoridades de la institución y cuando se dieron cuenta de la dimensión que había tomado, ya era tarde. Los orientadores habían iniciado un proceso de participación académica sin precedente en la historia del Colegio de Bachilleres.

4.3.1 Valoración de los orientadores del Colegio de Bachilleres sobre las posibilidades de una nueva organización.

Este aspecto reviste particular importancia si tomamos en cuenta el momento histórico que estamos viviendo, derivadas no sólo de la experiencia de participación, sino también considerando el aspecto ideológico y geopolítico por la supuesta muerte de las ideologías, propiciada por el derrumbe del bloque socialista y la influencia del auge del neoliberalismo, que se ha manifestado en una acentuada actitud de competencia e individualismo entre los orientadores en su práctica, al respecto sería interesante saber qué es lo que piensan algunos de ellos, en relación con sus posibilidades de reorganización.

⁴³⁶ Entrevista 10, 11 de septiembre de 1995.

"Lo veo difícil, no veo signos de iniciativa para impulsar la reorganización de los orientadores. Faltaría un pequeño grupo que se asuma en la tarea de impulsar esto, evidentemente no hay quien quiera asumir esta tarea. Es similar a lo que sucede en el país, está ausente el problema de la dirección. Si existiera un proyecto atractivo, a lo mejor muchos se involucrarían, tendría que ser fuera de los canales institucionales, es decir, autogestivo."⁴³⁷

La posibilidad autogestiva se produce a través de la reflexión de uno de los orientadores, quien analizando las condiciones institucionales y el estado actual de la orientación, parece ser que, es una única posibilidad que advierte. Al respecto afirma:

"Te digo que como departamento de orientación, estamos y seguimos rezagados, por la ausencia de una dirección real, sigue siendo una diáspora. En cada plantel se buscan las opciones, creo que está pegando el modelo educativo del Colegio de Bachilleres. Creo que está siendo externa la reactivación del departamento, pero está siendo insuficiente la labor por parte de la coordinación, no sé si responda a temores de la reagrupación física de los orientadores, pero creo que es la única manera que se puede hacer y se está desistiendo de ella. Si no es por parte de nosotros, no sé por donde se pueda hacer. Han existido intentos, pero no han funcionado, habría que analizar porque. Está pendiente."⁴³⁸

"Ha habido intentos, pero no han funcionado", es la expresión de un orientador que si bien revela excepticismo, deja entrever un dejo de convicción cuando dice: "...habría que analizar porque. Está pendiente."

Haciendo un análisis más cuidadoso, otro orientador plantea de manera realista, las condiciones actuales y refiere la experiencia autogestiva que en algún momento se llevó a cabo. He aquí su punto de vista.

"Las condiciones para un proceso autogestivo en los tiempos actuales, no están dadas, por distintas razones, podemos mencionar algunas: una los compromisos laborales de la mayoría de los orientadores, estamos hablando del tiempo que poca gente tendría para asistir a una reunión de trabajo. Llegó a darse una inquietud

⁴³⁷ Entrevista 1, 2a parte, 6 de marzo de 1995.

⁴³⁸ Ibid.

entre 1989-90, en donde se llegó a convocar, y cuando tuvieron que asistir lo hicieron siete gentes y donde se hicieron dos o tres convocatorias y, en lugar de incrementar, se decrementaba el número, de tal suerte que en la última reunión que se convocó de manera autogestiva fueron tres personas y bajo estas condiciones es difícil pensar en un proceso autogestivo, yo creo que la única manera que el orientador pueda recuperar estos espacios es, de manera colegiada, es aprovechando los espacios institucionales. Dos utilizándolos de una manera más inteligente, por ejemplo, si asistimos a los cursos de formación, ahí hay un espacio para plantearnos cosas, pero no para venirnos a quejar, que es lo que mucha gente ha hecho...con esa actitud sería utópico pensar que alguna autoridad podría estar interesada en reunirlos para discutir cosas, esto en lugar de motivar a la gente, para esto mejor no los reúno..."⁴³⁹

Esta experiencia de organización autogestiva narrada por un orientador, muestra las dificultades de la participación independiente. Por una parte queda demostrado que ante la inviabilidad de participación institucional, los orientadores han optado por dicha participación, sin que hasta el momento haya dado resultado. Por la otra, se percibe que, si bien no ha funcionado, "habría que analizar porque", ello implica que esta posibilidad no está cancelada, sino que "está pendiente".

Hasta aquí se han presentado las valoraciones de los orientadores del Colegio de Bachilleres planteadas en las tres unidades de análisis que integraron la entrevista a profundidad, respecto de su práctica. Asimismo, se trató de dar una breve interpretación de aquello que quisieron decir o de lo que dijeron explícitamente. Estamos seguros que esta investigación no hubiera sido posible llevarse cabo utilizando otra metodología. Lo expresado por los orientadores en este capítulo, no tiene la finalidad de llegar, en un primer momento, a postular una tesis aplicable a un universo

⁴³⁹ Entrevista 3, 13 de marzo de 1995.

determinado, sino de advertir que, una experiencia de valor puede repetirse por los mismos sujetos o por otros en condiciones semejantes y asumiendo actitudes similares. Sin embargo, la riqueza de las expresiones de los entrevistados nos permiten reflexionar, analizar y replantear el trabajo didáctico, grupal y psicosocial en la práctica de la orientación educativa.

Por último, es importante advertir que la práctica de la orientación educativa formal, mantiene una relación muy estrecha con la Pedagogía, lo cual permite explicar que toda relación pedagógica, implica una relación política, por lo que la práctica de la orientación educativa se encuentra mediatizada por un modelo hombre y de sociedad, cuya tarea formadora le ha sido encomendada a las instituciones que integran a la "sociedad civil", es decir, que la responsabilidad recae en el Estado. Por tanto la práctica de la orientación educativa, no escapa a los intereses ideológicos del Estado, que son los de legitimar las relaciones de poder, para mantener el modelo económico dominante.

CAPITULO 5

UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO, GRUPAL Y PSICOSOCIAL EN LA PRACTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

A partir del análisis e interpretación de las valoraciones de los orientadores sobre su práctica, es posible estructurar una propuesta que permita equilibrar, correr y balancear el trabajo didáctico, grupal y psicosocial con los estudiantes.

Esta propuesta se sustenta en la concepción de hombre inacabado, creador y transformador del mundo objetivo y en proceso de creación. En este interjuego dialéctico, hombre y mundo se transforman recíprocamente.

En este proceso histórico-cultural dinámico, la orientación educativa "incidental" formó parte de su vida existencial a través de su interrelación con otros individuos y ha estado presente en cada momento de su vida.

Al igual que la educación, la orientación tiene entre sus objetos, la preocupación la "profundización de la toma de conciencia" de los hombres, en su práctica cotidiana.

En este capítulo presentamos una propuesta de trabajo en la práctica de la orientación educativa formal, dirigida a identificar los objetos de conocimiento y a plantear una propuesta didáctica, grupal y psicosocial para operar cambios de actitud en los estudiantes, respecto a sus diversas problemáticas y, en la medida de lo posible, desarrollar una conciencia crítica sobre su realidad social.

5.1 CONTEXTO: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ACTUAL.

El contexto en el que se ha desarrollado la práctica de la orientación educativa, se caracteriza por profundas transformaciones que se han manifestado a través del fenómeno de la "globalización", el cual no se reduce al ámbito económico, sino que adquiere un carácter multidimensional.

Comprende aspectos relacionados con la economía, las finanzas, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc.

La globalización implica un proceso de creciente interacción e interdependencia entre las diferentes economías del mundo. Abarca los intereses y actividades de los países, regiones, organismos gubernamentales y no gubernamentales, movimientos sociales, organizaciones civiles, etc.

El proceso de globalización ha transformado el paradigma de las relaciones internacionales que confería a los Estados federados, el monopolio de su economía. En el nuevo esquema de la globalización, éstos han pasado a constituir una parte de un sistema mayor, el "sistema global".⁴⁴⁰

Enmarcado en este proceso globalizador, las empresas transnacionales desempeñan hoy día, un papel protagónico, en donde el comportamiento del mercado mundial, no puede entenderse sin su injerencia. Al respecto Chomsky y Dieterich expresan:

"A nivel del mercado mundial se calcula que alrededor de 40 por ciento del comercio mundial no se realiza a través de un mercado

⁴⁴⁰ TUNNERMANN, Carlos. La educación superior en el umbral del siglo XXI. CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996. p. 87.

libre sino como comercio intra-empresarial. En la última década, el número de países donde se cotizan acciones de las diez principales transnacionales ha aumentado de 58 a 70".⁴⁴¹

Los avances tecnológicos han modificado los esquemas tradicionales de producción y con la globalización prevalece la tendencia hacia la "desmaterialización",⁴⁴² es decir, al menor uso de las materias primas, lo que ha traído como consecuencia que las grandes ganancias se concentren en algunos productos.

"Hoy en día, los altos salarios solo pueden ser el resultado de los productos de la tercera revolución industrial: la informática, la biotecnología, la tecnología espacial, las nuevas energías y los nuevos materiales."⁴⁴³

La revolución de las fuerzas productivas es, sin duda, el punto central para el desarrollo de las tecnologías, para las comunicaciones y los transportes que permitieron a los procesos de producción, una mayor movilidad y flexibilidad geográfica, nunca antes vista en la historia de la humanidad.

La movilidad geográfica fue decisiva para el acercamiento de las fronteras y hacer del planeta, un solo lugar de producción, administrado por grandes empresas transnacionales, lo cual significó la subordinación de capital a un grupo muy reducido.⁴⁴⁴

"La subordinación real del mundo bajo el capital hace vislumbrar una sociedad global basada en la información y los multimedia (cyberspace), que será tan diferente- en sus contenidos, formas y

⁴⁴¹ CHOMSKY, Noam y DIETERICH, Heinz. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia. Joaquín Mortiz. Colección Contrapuntos, 3a Reimp. México, 1996. p. 49.

⁴⁴² Según Salvador Arriola, secretario permanente del SELA, anteriormente el desarrollo dependía de la cantidad de energía, de recursos naturales, de trabajo, de capital; hoy en día depende sobre todo de capacidad de conocimiento y de la información disponible para actuar sobre el proceso de trabajo." ARRIOLA, Salvador. La competitividad en el campo económico. Reversión industrial. Citado por TUNNERMANN, Carlos. Ob. Cit. p. 88.

⁴⁴³ CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. Ob. Cit. p. 53.

⁴⁴⁴ Según la revista "Forbes" la lista de los 200 multimillonarios del mundo, 70 son de Estados Unidos, de los cuales los cuatro más ricos son de ese país, 52 europeos, 44 asiáticos y 7 mexicanos. La Jornada, martes 23 de junio de 1998.

estilos de vida- de la sociedad industrial actual, como es ésta de las sociedades agrarias precapitalistas."⁴⁴⁵

La economía mundial marcha hacia la integración de bloques comerciales⁴⁴⁶ y la globalización de la economía. Esta política económica la han seguido también los países subdesarrollados, como si esta tendencia fuera la solución a los problemas de atraso y pobreza en que viven, los habitantes del llamado "Tercer Mundo", como son los de América Latina, cuyos gobernantes creen que al integrar sus economías a los países desarrollados, sus problemas desaparecerán, como por "arte de magia".

En este orden de ideas, se habla con insistencia de un elemento clave y que el mundo globalizado llama "competitividad" para acceder y competir en los mercados internacionales.

La competitividad significa conocimientos, manejo de información, tecnología, habilidades para manejar el conocimiento e incluso, elevar la calidad académica del sistema educativo, con la intención de formar los mejores cuadros para el trabajo productivo.

El ámbito educativo ha sido impactado por la globalización que ha terminado por imponer sus condiciones en el trabajo productivo, al requerir determinada especialización que debe poseer la fuerza de trabajo, adquiere mayor valor a través de las llamadas "competencias".

⁴⁴⁵ CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. Ob. Cit. p. 61.

⁴⁴⁶ "Existen cuatro polos económicos principales que integran el sistema global, el que conforman la Unión Europea, el que encabeza el Japón y las economías del sudeste asiático, el Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN) y el que representa la República Popular China".
TUNNERMANN, Carlos. Ob. Cit. p. 89.

"La competencia puede ser definida, en términos generales, como la capacidad que tiene un individuo para realizar una tarea dada, o como un nivel de ejecución o dominio que los ciudadanos requieren para desempeñarse adecuadamente en la sociedad en la que viven."⁴⁴⁷

La competencia académica constituye un conjunto de conocimientos, habilidades y técnicas para ciertos propósitos, que pueden ajustarse a cierto perfil que requiere un puesto, en el ámbito laboral. Así entendida, la competencia indica el nivel de ejecución o dominio de una actividad cotidiana, la cual es un requerimiento para la vida productiva, que los individuos deberán desarrollar de acuerdo con ciertos patrones culturales en las sociedades modernas. Estas son, por ejemplo: saber leer, expresarse correctamente en forma oral y escrita, desarrollar la capacidad para contar y medir, observar y razonar.

Por su parte, las llamadas "competencias académicas" son aquellos conocimientos que se expresan a través de habilidades cognitivas, como son, por ejemplo: capacidad para comunicarse en forma oral y escrita, analizar, reflexionar, inferir e interpretar contenidos específicos, resolver problemas a partir del razonamiento lógico, plantear problemas y procedimientos metodológicos para resolverlos. Las "competencias académicas básicas",⁴⁴⁸ deberán ser desarrolladas por el sistema educativo de cada país, entre su población, ya sea para continuar sus estudios superiores, o bien para incorporarse eficazmente al mercado de empleo. Este premio al individualismo ha

⁴⁴⁷ MEDINA, Sara Rosa. Educación y Modernidad. El Bachillerato en México ante los desafíos del Tercer Milenio. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México, 1996. pp. 81-82.

⁴⁴⁸ Entre las competencias académicas básicas destacan: la capacidad de comunicación oral y escrita, la posibilidad de identificar información relevante acerca de un problema, su interpretación y clasificación en forma útil y buscan relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente, además de plantear nuevas preguntas que exigen a su vez el establecimiento de relaciones más complejas en un proceso de pensamiento." Ibid. pp. 83-84.

llegado a conformar uno de los valores ideológicos máspreciados de la sociedad moderna, que es el nuevo concepto de utilidad social: las competencias.

Las competencias académicas básicas tienen una relación muy estrecha con el currículo del bachillerato y precisan metas y objetivos específicos del plan de estudios, para cumplir con un perfil de egreso.

En un mundo globalizado, las competencias académicas básicas serán desarrolladas por las grandes mayorías de la población, en tanto que la excelencia académica estará reservada para una élite reducida. En la ciudad de México, se habla de 55 mil estudiantes inscritos en colegios privados más caros, cuyas familias pertenecen a la clase más acaudalada y que serán los futuros hombres de negocios, los políticos e intelectuales.⁴⁴⁹

Sin embargo, no es sólo en esos colegios en donde se imparte educación de excelencia, pero sí es en ellos, en los que predomina una educación extranjerizante.

La educación en México, al igual que en otros países desarrollados, existe una tendencia de carácter productivista, es decir, apreciarla por la utilidad que representa para el aparato productivo, el cual demanda fuerza de trabajo con características específicas, a las que se les llaman competencias académicas y que han pasado a ser una de las preocupaciones fundamentales del modelo educativo del "Reformismo Social".

Las expectativas de la población sobre la educación, desde su

⁴⁴⁹ La Jornada, miércoles 7 y jueves 8 de octubre de 1998.

origen, estuvieron vinculadas al sentido ético y puritano de las nociones de utilidad y beneficio social de la profesión, tal como lo demuestra el estudio de Roberto Villamil.

"...el grado de institucionalización, capacidad técnica, preparación especializada, reglamentación, licencias de carácter oficial, sentimientos de honor y solidaridad y prescripciones morales de la responsabilidad de la profesión frente a la colectividad forman el núcleo de supuestos valorativos que le dan un rango y contenido sociales.⁴⁵⁰

Bajo esta doble expectativa, la educación ha tratado de cumplir su cometido social y económico, pero sin lograrlo plenamente; como tampoco ha podido satisfacer las aspiraciones personales de todos aquellos, quienes estudian una profesión. Ante el incumplimiento de sus propósitos sustanciales, la educación ha seguido el camino por el riel de una nueva matriz con tendencias privatizadoras, como lo demuestran los más recientes acontecimientos en la UNAM, con la iniciativa del Rector para reformar el "Reglamento General de Pagos".⁴⁵¹

El concepto clave que relaciona la educación con las demandas sociales de trabajo, es sin duda, la calificación.

El nuevo perfil del trabajador que demanda los mercados laborales es el que desarrolla competencias técnicas que es capaz de razonar y actuar conforme a las necesidades de la empresa.

"Se trata de un trabajador calificado polivalente: esto es, dotado de destreza práctica y a la vez capacidad de raciocinio. Se espera de él capacidad de anticipación, capacidad de invención y capacidad de co-organización, aptitud para procesar correctamente lenguajes abstractos y para el manejo de símbolos, lo que implica una base sólida en el manejo de la lengua, capacidad de iniciativa y de propuesta y una actitud propicia a la cooperación y al trabajo en

⁴⁵⁰ VILLAMIL, Roberto. Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones. En: Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. Cuadernos del CESU-UNAM No 21. México, 1990. p. 11.

⁴⁵¹ La Jornada. "Hace el rector Barnés un llamado imperativo a defender a la UNAM", 10 de marzo de 1999.

equipo."⁴⁵²

Este tipo de trabajador "polivalente" es el que se necesita formar en las aulas de clase, para ello, los planes y programas de estudio que integran el currículo, se adecuan a las nuevas necesidades, lo que también implica al tipo de hombre que se desea formar y los valores que debe cultivar.

5.5.1 El papel de la orientación educativa actual.

La orientación educativa como práctica social, no escapa a las tendencias modernizadoras de la sociedad. En el ámbito institucional coadyuva con la práctica educativa en el logro de sus propósitos: la formación integral de los estudiantes.

Las funciones que los orientadores han venido realizando en el Colegio de Bachilleres, se han caracterizado por su intencionalidad formativa en su carácter de servicio de apoyo académico. Sin embargo, existe una preocupación constante por el incremento de la matrícula y por los bajos niveles de eficiencia terminal; por ello, existe la necesidad de ampliar la cobertura de atención grupal a través de talleres, cuya finalidad es el entrenamiento de habilidades cognitivas que contribuya al mejoramiento académico de los estudiantes en los primeros semestres del bachillerato, en donde el problema de la reprobación escolar es, incluso, alarmante. Este mismo sentido ha permeado en el área vocacional-profesional, de ser una práctica en donde predominaba el análisis y la reflexión grupal en relación a la influencia en la elección del vínculo

⁴⁵² KAPLUN, Mario. Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la Comunicación Educativa en tiempos del Eclipse. En: Diálogos de la Comunicación. No 37 FELAFACS. pp. 18-28.

entre los niveles individual, familiar y macrosocial, ha pasado ser una práctica fraccionada y reducida al proceso de toma de decisiones, matizada por lo acertijo y lo racional de la acción.

Se puede advertir una práctica orientadora que sigue un proceso de transición que va de lo formativo, de carácter "público", del "bien común", que connota con la valoración del análisis, la reflexión y la concientización del papel del alumno en relación con el aprendizaje y su proyecto de vida; hasta el sentido remedial y eficientista del servicio de apoyo académico, lo cual se manifiesta a través de acciones académicas, cuya finalidad son evitar la reprobación escolar o bien, tomar una decisión profesional con el menor riesgo posible de fracaso, como si ésta fuese predecible. Esta tendencia sigue los derroteros de fines pragmáticos y, en ese sentido, atiende a fines inmediatos y de carácter "privado", en donde existe un mínimo de análisis, reflexión y de conciencia del porque del papel del alumno.

Hoy más que antes, los orientadores necesitan ser formados desde esquemas más amplios a su formación tradicional, que les permita comprender una realidad compleja como la actual, se requiere de un orientador con conocimientos multidisciplinarios.

El nuevo perfil del orientador es el que requieren los tiempos del siglo XXI, el profesionista "polivalente" capaz de planear, operar, evaluar su propio programa de orientación y de construir la realidad social en la práctica de la orientación educativa.

5.2 LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Al iniciar esta reflexión acerca de la construcción de la realidad social en la práctica de la orientación educativa, es importante preguntarse: ¿en qué consiste la construcción de la realidad social y cómo valorar la experiencia de la orientación educativa?

Para tratar de responder a la primera pregunta, es necesario recurrir a los teóricos de la construcción de la realidad social. Al respecto Berger y Luckmann,⁴⁵³ expresan que existe una realidad susceptible de conocer, "la realidad de la vida cotidiana" y que ésta se encuentra próxima al sujeto en el "aquí y ahora" frente a su conciencia en un momento determinado.

El sujeto es capaz de interactuar con ese mundo externo que le rodea, a través de sus facultades.

"Aprendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena."⁴⁵⁴

En esta proximidad al mundo real con el que el sujeto interactúa en la vida cotidiana, se encuentra mediada por los objetos que están presentes en su realidad, en el "aquí" de mi presencia y en el "ahora" en el momento actual, de ahí la importancia que tiene la práctica y, sobre todo el trabajo.

La existencia en tanto humana tiene sentido en la interacción con

⁴⁵³ BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Amorrortu, 15a edición, Argentina, 1998.

⁴⁵⁴ Ibid. p. 39.

otros, por lo que el lenguaje nos proporciona las "objetivaciones" necesarias que muestran el "orden" en que éstas adquieren sentido y significatividad para el sujeto.⁴⁵⁵

Este realismo inmediato de la vida cotidiana no se agota en la objetividad del mundo próximo, sino que también comprende fenómenos que no están presentes "aquí y ahora", por lo se proyecta como un "mundo intersubjetivo" que es común a otros y puede dar lugar a diversas significaciones.

Según Berger y Luckmann, la realidad de la vida cotidiana es una experiencia que el sujeto comparte con otras personas. De ella existen diversas, pero la más importante es la que se produce "cara a cara" como "prototipo de la interacción social".

"Mi "aquí y ahora" y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto que dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi experiencia y la suya."⁴⁵⁶

La interacción con las personas con quienes comparto el mundo objetivo, es una experiencia que va más allá de las expresiones, que posee diversas significaciones "subjetivas" correspondidas, que se produce en la relación "cara a cara". Estas expresiones pueden dar lugar a diversas interpretaciones, correctas e incorrectas. Según los autores antes mencionados, las expresiones humanas pueden "objetivarse", por más subjetivas que éstas sean, lo que permite trascender la relación "cara a cara" desde los índices corporales hasta la producción humana de signos lingüísticos, como es el caso del lenguaje.

⁴⁵⁵ Ibid. p. 39.

⁴⁵⁶ Ibid. p. 46.

"Un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos...Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primeramente por la significación lingüística. La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana."⁴⁵⁷

Desde el punto de vista de estos autores, la comprensión del lenguaje es esencial para comprender la realidad social, a partir de la cual, es posible construirla en la relación "cara a cara". Sin embargo, es posible "separarse" de ella, como es, por ejemplo: hablar por teléfono o bien escribir una carta. En todo caso, lo que cuenta, afirman, es "la capacidad para comunicar significados".⁴⁵⁸ Esta separación de la relación "cara a cara" profundiza la subjetividad entre los interlocutores debido a la intencionalidad y la flexibilidad del lenguaje.

La plasticidad del lenguaje permite a los hablantes ir más allá del mundo real en el tiempo y en el espacio, para representar la vida cotidiana.

"En lo que a relaciones sociales se refiere, el lenguaje me "hace presentes" no solo a los semejantes que están físicamente ausentes en ese momento, sino también a los del pasado recordado o reconstruido, como también a otros proyectados hacia el futuro como figuras imaginarias. Todas estas "presencias" pueden ser sumamente significativas, en la realidad de la vida cotidiana."⁴⁵⁹

Como puede advertirse, es a través de una serie de representaciones como el sujeto puede "hacer presentes" una diversidad de objetos y

⁴⁵⁷ Ibid. p. 54.

⁴⁵⁸ Ibid.

⁴⁵⁹ Ibid. p. 58.

situaciones que se hallan ausentes del "aquí y ahora", que adquieren significados para objetivar una serie de experiencias subjetivas.

Según los principios del construccionismo, el lenguaje nos permite "construir" símbolos abstraídos de la experiencia de la vida cotidiana, pero también "recuperar" dichos símbolos para presentarlos objetivamente. En ese sentido, la realidad se construye socialmente y el lenguaje es una de las formas que permite "resignificar" las representaciones simbólicas de la realidad.

A esta forma de representar la realidad y construirla socialmente a partir de los significados, es lo que se trata de construir a través de la teoría de la subjetividad, la cual permite analizar e interpretar las expresiones de otros, en diferentes escenarios y circunstancias para conocer sus valoraciones sobre sus experiencias, como es el caso de la práctica de la orientación educativa.

Ahora bien, cómo valorar la experiencia de la práctica de la orientación educativa?

A la "postura" anterior del mundo físico o "naturalista" que por abstracción podemos conocer a través de un recorte de la totalidad de lo dado, es posible acceder a un segundo nivel de los hechos, el de los valores.

Este segundo nivel corresponde una "postura" diferente llamada por Husserl "personalista", porque corresponde al sujeto resignificar su experiencia de los objetos de conocimiento, los cuales, como dice Villoro, permiten:

"...recuperar el mundo revestido de los valores y sentidos, términos de nuestras actitudes... Los valores no son hechos del mundo físico, tal como se presenta ante la "postura" o "actitud" "natural", pero sí del mundo vivido directamente por el sujeto."⁴⁶⁰

El "mundo del valor y del sentido" como lo llama Villoro, es el que se construye a partir de la representación del objeto que es considerado como valioso, por lo que se requiere: primero, tener dicho objeto, para luego asignarle un valor; en segundo lugar, tener un marco conceptual y un conjunto de experiencias, para saber desde donde se van a establecer las categorías del valor, lo cual implican a su vez actitudes subjetivas.

En el caso de la orientación educativa, como práctica social es preciso "recuperar" la significación de los valores que los sujetos (orientadores), poseen de los objetos de conocimiento, analizarlos e interpretarlos, a partir de un marco conceptual que nos permita valorar los objetos de dicha práctica.

El marco conceptual del que partimos supone precisar el concepto de hombre, su sentido histórico, el concepto de valor y los valores que éste tiene, en la sociedad actual.

⁴⁶⁰ VILLORO, Luis. El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. FCE-El Colegio Nacional, México, 1998. pp. 18-19.

5.3 EL CONCEPTO DE HOMBRE EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

En la actualidad se observa la efervescencia del mercado y la libre concurrencia, que se ha manifestado como una alternativa ante el fracaso fiscal del Estado intervencionista, con lo cual la sociedad global introdujo un cambio en el paradigma de la política económica, de los países subdesarrollados; lo cual ha redimensionado una serie de concepciones, entre ellas, el concepto de hombre.

Este cambio tiene su expresión teórica con el resurgimiento de las escuelas del siglo XVI, la clásica del siglo XVIII y la neoclásica del siglo XIX, lo cual implica un rechazo a la economía marxista, pero también a la keinesiana y propone a su vez:

"Un retorno a las condiciones funcionales del sistema libre mercado, concebido como un sistema de interacción de "actores económicos", como si fueran éstos tuercas y tornillos de un sistema mecánico (el equivalente en sociología sería la concepción de "actores sociales" de Talcott Parsons)." ⁴⁶¹

El rechazo a la intervención política del Estado también se ha hecho extensiva a los sindicatos que, como se sabe, protegen los intereses de sus agremiados. Si éstos elevan el precio de la mercancía (fuerza de trabajo), por encima de los acontecimientos y del nivel de productividad, obligan al Estado a imponer topes salariales y a los capitalistas a despedir empleados. A esta política económica que predomina en la actualidad se le conoce como "neoliberalismo" y se manifiesta en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana, incluso en el tipo de hombre que quieren formar. Ante este panorama, se observa un cambio vertiginoso en el concepto

⁴⁶¹ MORENO, Prudenciano y MUGIA, Jorge. Los nuevos economistas y la educación. En: Revista Foro universitario. Época II, año 6, No 72, Noviembre de 1986. pp. 44-45.

de hombre y, con ello, una transformación de los valores sociales que son los que, en última instancia, le dan sentido a su vida.

El hombre puede ser conocido por sus características, cualidades y hasta por su utilidad (fuerza de trabajo) que éste representa para la sociedad de consumo, como la global, cuya "necesidad de dinero" es, como Marx⁴⁶² lo advirtiera, la necesidad creada por la economía moderna. Dicha necesidad se manifiesta como uno de los valores del hombre, que no ha renunciado a la codicia de tener y no se realiza siendo, sino teniendo "poder"⁴⁶³. Sin embargo, hasta aquí no se ha dicho nada relevante que lo defina.

El hombre puede ser conocido, ante todo, por su "naturaleza humana" y su sentido histórico que son dos características propias de su condición. Al respecto Marx expresa:

"...tendremos que conocer ante todo la naturaleza humana en general y luego la naturaleza humana históricamente condicionada por una época."⁴⁶⁴

Desde este punto de vista, el hombre no sólo posee necesidades, sino también potencialidades que lo vuelven un ser capaz de conocer, construir y trascender su realidad social, es decir, que el conocimiento se produce en relación estrecha con la práctica que constituye parte de su naturaleza activa, como hombre "productivo"⁴⁶⁵, que no sólo produce su propia vida material a

⁴⁶² MARX, Carl, citado por FROMM, Erich. Marx y su concepto de hombre. FCE. Colección Breviarios No 166, 15a Reimp. México, 1998. p. 37.

⁴⁶³ Según lo expresa Chomsky, existen cuatro formas de poder que caracterizan a todo sistema social clasista: "el económico, el político, el militar y el cultural. Entre estos poderes hay dos decisivos: el económico y el militar. El primero, porque determina el nivel de reproducción física de la población y, con eso, su lealtad frente a las élites de poder; el segundo, porque es la "ultima ratio" de la cohesión de una sociedad de clase, tanto hacia el interior como frente a otros Estados."

CHOMSKY, Noam y DIETERICH, Heinz. Ob Cit. pp. 36-37.

⁴⁶⁴ Marx, Carl. Citado por Fromm, E. Ob. Cit. pp. 36-37.

⁴⁶⁵ Ibid. p. 41.

través del trabajo, sino también su vida espiritual en la que cree, como sistema de valores para sustentar su propia vida material.

"Sólo cuando es productivamente activo, puede el hombre encontrar un sentido a su vida, no está aferrándose a ella codiciosamente. Ha renunciado a la codicia de tener y se realiza siendo..."⁴⁶⁶

5.3.1 Trascendencia y valor.

Al abordar el concepto de hombre, no es posible omitir el tema de los valores, debido a que posee una relación estrecha con los sujetos históricos que se encuentran en la realidad social, con los que interactúa.

De acuerdo con Frondizi, los valores pueden ser concebidos como:

"...propiedades, cualidades sui géneris, que poseen ciertos objetos llamados bienes".⁴⁶⁷

A estas propiedades de los objetos que pueden o no ser construidas por el hombre y percibidas a través de los sentidos, se le llama "valor".

"...podemos entender por "valor" las características por las que un objeto o situación es término de una actitud favorable."⁴⁶⁸

El valor de un "objeto" depende de la disposición o "actitud" del ser humano, quien pondera sus cualidades, pero no les aporta sustantividad, es decir, no les confiere ser.

Los valores pueden ser clasificados en dos tipos: ontológicos e ideológicos. Los primeros se refieren al ser, como una cualidad primaria que definen su naturaleza. Así, por ejemplo, la salud, la

⁴⁶⁶ Ibid. p. 40.

⁴⁶⁷ FRONDIZI, Risieri. ¿Qué son los valores? FCE. Colección Breviarios. 13a edición, México, 1995. p. 17.

⁴⁶⁸ VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 13.

libertad, la honradez son valores ontológicos.

Los segundos son aquellos que complementan las cualidades de los objetos, los cuales pueden ser percibidos de diferente manera por los sujetos. Por ejemplo, la belleza de una obra de arte, la democracia en la sociedad, la justicia del Estado de Derecho o la utilidad de un libro, califican y confieren valor a los objetos.

Es importante advertir que los valores, como cualidades de los objetos y como paradigmas que guían el comportamiento humano, se manifiestan en un momento determinado, por lo que se encuentran estrechamente relacionados con el contexto social, de modo que son dinámicos, atendiendo a la naturaleza activa del ser humano y la valoración que se hace de los objetos, no es más que una abstracción de la realidad, por lo que su existencia depende de sus cualidades.

Al respecto Frondizi expresa:

"...son meras posibilidades que no tienen existencia real, sino virtual."⁴⁶⁹

Los valores, según Frondizi, poseen dos características: una, la "polaridad"; otra, la "jerarquía". La primera se refiere a la doble dimensión que poseen en sí mismos los valores, tanto lo positivo como lo negativo, a ello se debe su carácter ideológico. Una ley, como la es, por ejemplo el "anatocismo", puede ser justa para alguien o injusta para otras personas. Lo mismo sucede con lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo.

La segunda, es la característica que le confiere prioridad a la valoración de los objetos, es decir, el "orden jerárquico", por lo que unos son superiores y otros inferiores. De ahí que el valor de

⁴⁶⁹ FRONDIZI, R. Ob. Cit. p. 18.

un objeto pueda adquirir diferentes valoraciones⁴⁷⁰ por su naturaleza subjetiva, lo cual no significa que los valores adquieran consenso en la sociedad.

La verdadera dimensión del valor la adquiere cuando se refiere a las cualidades del ser humano, que por su naturaleza volitiva e histórica, puede ser ubicado en el ámbito de la trascendentalidad. Así, el hombre vale por su naturaleza humana y por todas sus implicaciones que lo vuelven un ser creativo, productivo y dotado espiritualmente valioso, para alcanzar un nivel de "independencia" y de "libertad", que para Marx se sustenta en el acto de la "autocreación"⁴⁷¹

El valor de la naturaleza humana para Marx, como fin último, no es la "producción de cosas útiles" o la obtención de la máxima ganancia, sino el desarrollo pleno de sus potencialidades.

"...la producción de demasiadas cosas útiles da como resultado demasiados hombres inútiles."⁴⁷²

Para Marx, el fin último del hombre es el logro de su "autorrealización" y el desarrollo de su propia personalidad como fin en sí mismo y no como medio para la producción. Para ello es fundamental la "emancipación del hombre", de los prejuicios y de la "enajenación"⁴⁷³

Para Marx, como para Fromm, la "enajenación" constituye la

⁴⁷⁰ No desconocemos la distinción entre el valor de un objeto y la valoración que de él se tiene, el cual se manifiesta en la existencia de un valor antes de la valoración, es decir, la apreciación que del objeto se tiene. Para una explicación más amplia, véase: FRONDIZI, R. Ob. Cit. pp. 19-21.

⁴⁷¹ MARX, Carl. Citado por FROMM, E. Ob. Cit. p. 48.

⁴⁷² Ibid.

⁴⁷³ La enajenación (o extrañamiento) significa para Marx, "que el hombre no se experimenta a sí mismo como factor activo de su captación del mundo, sino que el mundo (la naturaleza, los demás y él mismo) permanece ajeno a él... La enajenación, es esencialmente, experimentar al mundo y a uno mismo pasiva, receptivamente, como sujeto separado del objeto." Ibid. p. 55.

"perversión de los valores", debido a que la economía del mercado termina por imponer aquellos que son extraños al ser, es decir, "la ganancia, el trabajo, el ahorro y la sobriedad."⁴⁷⁴

En otras palabras, se privilegian los valores individuales del bienestar material y, en el fin supremo de la vida, no están presentes los valores solidarios, éticos, ni morales que contribuyen al "bien común".

A punto de que termine el siglo XX, el proceso vertiginoso de integración económica y de globalización de la sociedad, se advierte una transformación de los valores nacionales que los Estados habían salvaguardado desde su constitución.

En México, los valores nacionales que el Estado ha procurado mantener vigentes, poco a poco comienzan a desgastarse ante el impulso globalizador que imponen las economías desarrolladas a tal grado que, dentro de poco tiempo, los valores ideológicos de "soberanía nacional", "independencia económica y política", "autodeterminación de los pueblos", "sufragio efectivo no reelección", etc., serán sólo letra muerta.

Habrán de imponerse los valores de "máxima ganancia", la acumulación de bienes materiales, sobre los valores solidarios, éticos y morales. ¿Se habrán impuesto los valores de lo privado, al bien común?

"privatización, de lucro, la concentración de la riqueza, del egoísmo y del elitismo, a los valores del espíritu, de la solidaridad e identidad nacional."⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Ibid. p. 65.

⁴⁷⁵ BARONA, Ernesto y CEJA, Ma Luisa. Los valores al final del milenio. En: Revista La Jornada Semanal. Domingo 6 de septiembre de 1992. pp. 42-47.

La advertencia de Weber está cobrando importancia conforme se aproxima el fin del milenio. En la sociedad global, la racionalidad del mercado impone sus valores y desplaza a los espirituales, que fueron, a su juicio, los que originaron la acumulación de capital.

"...tan pronto como el ascetismo traspuso los claustros monacales a fin de integrarse a la vida profesional y regir la ética mundana, tomó parte, en la medida de sus posibilidades, en la erección de este colosal mundo de orden económico moderno, el cual, estando enlazado al estado técnico y económico de la productividad mecánica maquinista...el capitalismo triunfante, siendo que se apoya en bases mecánicas ya no requieren más de la ayuda religiosa."⁴⁷⁶

Existe un vínculo estrecho entre el desarrollo del capitalismo y la evolución del protestantismo ascético, cuya influencia y sentido práctico, se debió a la ética puritana, aún cuando Braudel no está de acuerdo en que el protestantismo halla sido el motor del desarrollo del capitalismo, al respecto afirma que:

"...el mundo católico es capaz de sostener el capitalismo tanto como cualquier otro."⁴⁷⁷

Ante esta polémica, existe algo en común entre ambos pensadores, la existencia de un fundamento religioso, es decir, un valor espiritual y la creencia en una divinidad y, para fines del capitalismo, lo mismo da que éste sea de procedencia protestante o católico.

De lo anterior, podemos inferir que, si bien estaríamos de acuerdo con Braudel, la verdad es que existieron ciertas condiciones no sólo espirituales, sino económicas para el desarrollo del capitalismo que pasó a instaurarse hacia el norte, como son, por

⁴⁷⁶ WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premio, 5a edición, México, 1984. pp. 111-113.

⁴⁷⁷ BRAUDEL, Fernand. Breviario sobre la larga duración. Entrevista de Massimo Boffa con Fernand Braudel. En: Revista La Jornada Semanal. Domingo 23 de agosto de 1992. p. 19.

ejemplo el desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo cual se manifestó en un impulso considerable en la educación científica, bajo la influencia del "ethos puritano" y que Robert K Merton⁴⁷⁸ lo explica en su ensayo "Puritanismo, pietismo y Ciencia", lo cual no sucedió en otros países, como aconteció en Inglaterra a mediados del siglo XVII y que, con posterioridad reapareció con toda su intensidad en Estados Unidos de Norteamérica, con fundamento en la ética puritana, a través del concepto de "profesión" y que en voz de Richard Baxter, diera a conocer los principios del "ethos puritano".⁴⁷⁹

En este proceso histórico, han influido el contexto sociocultural y económico a través del desenvolvimiento de la filosofía empírica, la ciencia, la técnica y una ideología de ascendencia moral, muy ligada al pragmatismo y al racionalismo que se manifiesta a través de la eficiencia y el sentido útil, práctico e inmediato, la capacidad para resolver problemas, son algunas de sus expresiones. En lo que se refiere a la orientación, el pragmatismo se ha manifestado en el discurso del orientador, a través del concepto y significado del hombre competitivo, audaz, emprendedor, individualista, triunfador, un sujeto capaz de ser excelente persona en sus principios y en sus competencias. Del mismo modo, el sistema educativo actual promueve estos valores individualistas, en lugar de los solidarios, que son lo que impone la sociedad global de nuestro tiempo.

⁴⁷⁸ MERTON, Robert K. Puritanismo, Pietismo y Ciencia. En: Teoría y Estructura Sociales. FCE. 1a Reimp. México, 1995. pp. 660-692.

⁴⁷⁹ Para una explicación más amplia, véase WEBER, Max. La segunda parte del apartado II. La relación entre el ascetismo y el espíritu capitalista. En: Ob. Cit. pp. 95-113.

5.4. LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL.

En la construcción de la realidad social, el "hombre productivo" al que Marx se refiere en la sociedad de su tiempo y cuyo concepto aquí retomamos por su vigencia, se reconoce como parte de la naturaleza, pero no se confunde con ella, sino que a través de su actividad social creadora, que es acción y que es praxis, produce sus propios medios de subsistencia para satisfacer sus necesidades a través del trabajo,⁴⁸⁰ lo cual implica una actitud activa ante la vida, el mundo y representa, según Marx:

"...la fuerza esencial del hombre buscando enérgicamente su objeto."⁴⁸¹

Nos referimos a la práctica o praxis como aquella actividad transformadora que vincula la acción y la reflexión que permite al sujeto construir y reconstruir la realidad a través del trabajo, que percibe los objetos mediante sus facultades y que puede ser consciente de su existencia. Pero también es capaz de construir ciertas representaciones del mundo físico, que se manifiestan a través del nivel subjetivo.

La praxis deriva del concepto de hombre "activo" y "productivo" que no sólo percibe y admira la realidad, sino que la transforma y la comparte con los demás de manera solidaria, en ese sentido la humaniza y pierde su carácter egoísta y su fin utilitario.

⁴⁸⁰ Para Marx, "el trabajo es el factor que constituye la mediación entre el hombre y la naturaleza, el trabajo es el esfuerzo del hombre por regular su metabolismo con la naturaleza. El trabajo es la expresión de la vida humana y a través del trabajo se modifica la relación del hombre con la naturaleza: de ahí que, mediante el trabajo, el hombre se modifica a sí mismo." MARX, Carl. Citado por FROMM, E. Ob. Cit. p. 28.

⁴⁸¹ Ibid. p. 41.

5.4.1 La construcción de la orientación educativa: ¿un constructo epistémico?.

Los principios del construccionismo social se han aplicado a diversos fenómenos de la realidad, uno de ellos es el que ha derivado en problemas sociales.

La práctica de la orientación educativa se ha caracterizado por ser social e históricamente condicionada por el contexto, por lo que los conceptos construccionistas de "realidad", "saber" y "conocimiento", nos permiten reflexionar sobre su naturaleza, como práctica social y como constructo epistémico.

Una forma de construir la realidad social es a partir de los problemas sociales y una de las características fundamentales es el vínculo con el contexto, lugar y tiempo determinados ("aquí y ahora"). Por ello, las diferentes clases de problemas de la orientación educativa, surgen siempre dentro de un contexto social determinado.

Ahora bien, si la práctica de la Orientación Educativa es parte de la realidad social y si ésta se construye socialmente, entonces la orientación como constructo, también se construye a través de la abstracción y la reflexión para una representación simbólica del mundo físico.

La orientación educativa como práctica social es heredera de la tradición histórica de la modernidad, de ella se desprenden cuatro categorías filosóficas, a saber: la ontológica, la axiológica, la epistemológica y la ideológica.

A partir de esta tradición filosófica es posible concebir a la orientación como constructo epistemológico, pero no en la noción de

las ciencias experimentales, sino en el sentido "epistémico", como saber lógico y racional del mundo físico que busca la verdad en la esencialidad de las cosas y los hechos. Sin embargo, la esencialidad no se muestra de manera objetiva, sino a través de las representaciones y actitudes subjetivas de las personas, tal como "recuperan" y resignifican las imágenes del mundo que, como dice Villoro, es un mundo: "revestido de valores y sentidos, términos de nuestras actitudes."⁴⁸²

Como constructo epistémico, la orientación educativa necesita de un camino lógico y racional para analizar los hechos e interpretarlos, considerando lo que piensan y se representan las personas, sus actitudes subjetivas y las valoraciones que tienen de los objetos de la orientación educativa, que forman parte de la realidad social. Así por ejemplo, en el devenir del ser humano, tiene una relación estrecha con lo ontológico y lo existencial, por ello busca el esclarecimiento de la esencialidad, a través de una explicación racional de qué es lo que quiere ser, antes de lo que quiere hacer con su vida.

Esta postura no se agota en la objetividad del mundo real, sino que se proyecta hacia el mundo de los valores, en donde la subjetividad cobra nuevas dimensiones.

⁴⁸² VILLORO, Luis, Ob. Cit. p. 18.

5.4.2 Posibilidades epistémicas para la construcción del objeto en la orientación educativa: La teoría de la subjetividad.

La noción del concepto "episteme", en lo general significa "saber", el cual está referido a la actividad humana, es decir, concierne a un sujeto histórico y racional, cuya tarea consiste en conocer la realidad objetiva y subjetiva, al aproximarnos a ella mediante la especulación.

La construcción social de la realidad, como hemos visto, sólo es posible a partir del significado de la "praxis", entendida como actividad social y concreta del sujeto "activo" y socialmente "productivo". Para ello, el papel que juega el lenguaje y el trabajo son fundamentales para la construcción y representación simbólica de la realidad, que es objeto de conocimiento, en la que se encuentran los sujetos y con la que interactúan.

La "epistème" es un término que se refiere a la acción del "saber" racional e intencionado del sujeto que trata de comprender la realidad. Comprende a todas las formas de saber en general, incluyendo al saber científico que requiere a toda una teoría del conocimiento

Se le llama "sujeto epistémico" a ese "sujeto posible de conocimiento"⁴⁸³ que vive en la realidad y convive con otros sujetos en la vida cotidiana, que la enfrenta empíricamente en un momento histórico determinado, pero además posee razones y creencias que le permiten pensarla a partir de la experiencia del

⁴⁸³ VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. S. XXI, 8a edición, México, 1994. p. 147.

sentido común o bien desde el punto de vista científico.

La epistemología se refiere a la teoría del conocimiento que tiene por objeto el tratado de los saberes, pero aquellos enfocados a los conceptos teóricos de las ciencias, por lo que la epistemología quedaría ubicada dentro de lo que Villoro llama "comunidad epistémica pertinente",⁴⁸⁴ como una más de las formas de conocimiento.

Ahora bien, en la vida cotidiana no todos los sujetos poseemos los mismos saberes, sino que cada persona integra grupos cuyos conocimientos son similares entre sí, el cual pasaría a constituir una "comunidad epistémica" porque maneja ciertas "razones accesibles" que son necesarias para conformar un "conjunto de creencias" que son socialmente válidas para dicho grupo. Así por ejemplo, un individuo que en uso de su razón e independientemente de su nivel educativo es un "sujeto epistémico pertinente"⁴⁸⁵ en cuanto a las relaciones sociales que establece con su grupo, por lo que comparte ciertas normas y valores en común, puede no serlo para una ciencia en particular.

"Una persona puede ser sujeto epistémico pertinente con relación a ciertos saberes y creencias y no serlo con relación a otros."⁴⁸⁶

Ubicando a la práctica de la orientación educativa en la realidad

⁴⁸⁴ Según Villoro, debemos entender por "comunidad epistémica pertinente" al conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia." Por ello, para Villoro, el conocimiento científico es una creencia, porque tienen acceso a las mismas razones. Ibid. p. 147.

⁴⁸⁵ Al respecto Villoro afirma: "Llamamos "sujeto epistémico pertinente" de la creencia de S en p a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a S y no otras, y "comunidad epistémica pertinente" al conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia. Todo sujeto S forma parte, de una comunidad epistémica determinada, constituida por todos los sujetos epistémicos posibles que tengan acceso a las mismas razones". Ibid.

⁴⁸⁶ Ibid. p. 148.

social de la vida cotidiana, ésta se plantea en el marco de lo intencional, es decir, lo racional, en ese sentido implica un saber epistémico.

Históricamente la práctica de la orientación educativa se ha llevado a cabo a través de la experiencia y del sentido común, a través del diálogo y la interacción de los sujetos epistémicos, sin mayores pretensiones que la de ayudar a otro(s) sujeto(s) a través del intercambio de experiencias.

A este tipo de práctica orientadora se la ha denominado "incidental", debido a que se lleva a cabo fuera de las aulas de clase a través de encuentros informales cuyo propósito es reflexionar sobre:

"... los problemas del ser y el existir, acerca de la pareja y la vida sexual; con relación al deseo de la superación."⁴⁸⁷

La práctica de la orientación educativa actual se plantea en el marco de la intencionalidad y la racionalidad, dirigida a grupos de personas y, aunque han cambiado sus formas, se proporciona una ayuda en la lógica de la necesidad social, a este tipo de orientación que se desarrolla en las instituciones educativas, como un proceso (servicio académico) intencionado, cuyo propósito es atender problemas relacionados con el rendimiento académico, la elección de un proyecto de vida y el apoyo al desarrollo de la personalidad del estudiante, se le llama orientación educativa formal.

Así entendida, la orientación educativa se lleva a cabo en el

⁴⁸⁷ MUÑOZ, Bernardo. El filosofar de los orientadores. Conferencia de Experto. En: Memorias del 2o Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO. México, 1997. p. 82.

proceso educativo y en la vida cotidiana. El que pueda realizarse dependen de dos posibilidades: "conocimiento y cambio".⁴⁸⁸ De la primera depende la segunda, es decir, existen dos niveles concretos: primero, la orientación como constructo epistémico; segundo, la orientación como práctica social. Esta interrelación dialéctica implica una postura epistémica frente a la realidad social.

La posibilidad de conocer supone la existencia de una realidad objetiva a la que el sujeto epistémico puede acceder a través de la razón, en la búsqueda de la verdad, como algo indubitable, a partir de la "evidencia directa" de los hechos concretos, cuya lógica atiende a una explicación tradicional de la teoría del conocimiento, como un punto "arquimédico", es decir, como "un punto firme e inamovible"⁴⁸⁹ para buscar la verdad de las cosas o hechos. Sin embargo, el conocimiento no es una construcción comenzada desde abajo, como tampoco se puede construir el todo partiendo de las partes, como se pensó durante mucho tiempo, sino al contrario; debe partir del todo, aún cuando al principio aparezca difuso y luego, a través de un proceso de construcción, pueda aportar precisión a las partes.

Por lo anterior, nos es posible inferir que, en la construcción del proceso conocimiento, éste siempre es circular, es decir, "dialéctico", en donde los elementos que lo integran, no son

⁴⁸⁸ CASARES, Ma del Pilar. Por un fundamento filosófico de la Orientación Educativa. En: Revista de Ciencias de la Educación. No 136, México, 1988. p. 492.

⁴⁸⁹ "Arquímedes no pedía más que un punto firme e inamovible para desplazar a la Tierra entera y así puedo yo abrigar grandes esperanzas si logro encontrar algo seguro e inmutable, por insignificante que esto fuera."
BOLLNOW, Otto F. Introducción a la filosofía del conocimiento. La comprensión previa y la experiencia de lo nuevo. Amorrortu, Argentina, 1970. p. 18.

separados ni diferentes, sino que se constituyen mutuamente. Nos referimos a los elementos objetivos y subjetivos de las cosas o los hechos del mundo físico, que se trata de conocer en su esencialidad.

Es evidente que el conocimiento de los hechos concretos y objetivos no bastan, es necesario acceder a la subjetividad, constituida por la forma como los sujetos perciben y valoran el mundo.

En el acto de conocer y de construir la realidad, no basta con quedarse en los hechos, es necesario explicarlos como los están entendiendo los otros.

"...la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí."⁴⁹⁰

Como parte integrante de la realidad objetiva, a la que nos aproximamos mediante la especulación, el sujeto "internaliza" la expresión de los otros e interactúa con ellos a través del intercambio de significados (mundo interno), los cuales no siempre se expresan de manera verbal, sino mediante algunas actitudes subjetivas, que es posible objetivar; como pueden ser, por ejemplo: una sonrisa, un gesto de desacuerdo, mover la cabeza, elevar la voz, etc. En cada una de estas actitudes, está presente el factor afectivo y emotivo, cuyo origen se produjo en el "mundo externo". A partir de estas "internalizaciones" es como puedo interpretar lo que otra persona puede estar pensando, lo cual no significa que mis deducciones sean correctas.

⁴⁹⁰ BERGER, P. y LUCKMANN, T. Ob. Cit. pp. 164-165.

La teoría de la subjetividad reconoce la reciprocidad de significados intersubjetivos de los sujetos, en relación con los hechos o cosas externas en situaciones determinadas, cuyas expresiones son significativas, porque reflejan la interdependencia entre el mundo externo e interno del sujeto que son la base del análisis y la interpretación del mundo subjetivo o "personalista" de cómo el sujeto valora los objetos y los hechos, a partir de lo que Berger y Luckmann llaman la "internalización", al respecto, precisan:

"La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación. Sin embargo, la internalización en el sentido general que aquí le damos subyace tanto a la significación como a sus propias formas más complejas. Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social."⁴⁹¹

El concepto de "internalización" no sólo permite al sujeto "comprender" los procesos subjetivos del otro en el instante en que se producen, sino también percibir y "comprender" el contexto social que le rodea como sujeto histórico, que le es común a ambos sujetos epistémicos, ante una realidad integrada por una diversidad de objetos cognoscibles que los mediatizan.

Esta "internalización" social de la realidad se realiza en la "praxis" de la vida cotidiana, en el trabajo o en el estudio a través de la acción transformadora y en la reflexión que ella implica.

La teoría de la subjetividad es un enfoque que trata de explicar la

⁴⁹¹ Ibid. pp. 164-165.

interrelación entre la "postura" o "actitud natural" del mundo físico, revestida de objetividad-subjetividad y la "postura" que Husserl llama "personalista", es decir, la forma como el sujeto recupera o resignifica el mundo de los valores y del sentido, que conforman nuestras actitudes.

La orientación educativa como constructo epistémico puede ser ubicada en el nivel del conocer y comprender el proceso de "internalización" de los sujetos, quienes comparten un recorte de la realidad, que compete a una relación social y educativa entre el orientador y el orientado. Ambos, como sujetos epistémicos se encuentran ante objetos de conocimiento que requieren ser planteados en términos de problemas de investigación.

La investigación cualitativa se propone explicar la forma como los actores perciben la realidad pero también la valoración de los sujetos, de aquellos hechos o situaciones que se manifiestan en términos de actitudes subjetivas, a partir de un análisis cualitativo, permita al investigador interpretar las actitudes y valoraciones de los sujetos, de tal forma que no se queden en la descripción de los hechos del mundo físico.

5.4.3 Posibilidades epistemológicas de la Orientación Educativa.

La práctica de la orientación educativa formal, puede ser explicada a través de tres posibilidades epistemológicas que han permanecido olvidadas a la reflexión. Estas son las siguientes:

- A) "La orientación educativa como "posibilidad epistémica".
- B) La orientación educativa y su objeto.

c) La orientación educativa, la racionalidad y el currículum."⁴⁹²

Estas tres posibilidades epistemológicas mantienen una interrelación estrecha con las disciplinas formales, debido a que la práctica de la orientación educativa, recibe su influencia.

A) La "posibilidad epistémica" engloba a los fundamentos epistemológicos de las disciplinas formales, a la que supuestamente aspiraría la Orientación Educativa para adquirir el status de ciencia.

En cuanto a la posibilidad del saber de la orientación, existen tres concepciones que han adquirido mayor aceptación en México: una, es la idea de que la orientación es una ciencia y, como tal, debe fundamentar su objeto de conocimiento en la teoría de la ciencia; otra, se trata más de una tecnología, que sólo necesita de medios adecuados para que los conocimientos sean transferidos al currículum, en forma de saberes; la tercera, es que se trata de un constructo epistémico que explica la práctica desde los saberes con el objeto de encontrar la esencialidad de las cosas.

La primera, parte del supuesto de que todo conocimiento racionalizado puede, por ese sólo hecho, adquirir el status de ciencia. Sin embargo, ni lo racional, ni la objetividad del método, ni la validación y estandarización de los instrumentos, garantizan la científicidad del conocimiento. Si no existe "construcción

⁴⁹² MUÑOZ, Bernardo. Ob. Cit. p. 82.

teórica", no existe esencia científica, porque es en ese nivel en donde, según lo explica González Rey, se "construye y explica el objeto de conocimiento",⁴⁹³ si esto es posible, una disciplina jamás sería afectada por la noción de interdisciplinariedad.

Bajo esta concepción epistemológica de la ciencia, se concibe, algunas veces, la práctica de la orientación educativa como disciplina, cuyo objeto de conocimiento trata de delimitar y, al igual que la psicología experimental, buscan la objetividad del método a través de la "pureza" del instrumento que garantice objetividad y precisión.

En la práctica de la orientación educativa existen diferentes problemas susceptibles de investigar, lo cual no quiere decir que todos puedan ser investigados a través de una metodología de corte descriptivo o experimental. Sin embargo, persiste la idea de que los problemas de la orientación pueden ser investigados, planteando problemas a partir de la abstracción de las variables. Sin ellas, no sería posible formular hipótesis.

Bajo esta metodología, la predicción la predicción y el control de las variables a investigar son fundamentales, por lo que todo el montaje técnico para la comprobación de los datos, no tendría sentido sin estos planteamientos iniciales.

La segunda concepción es que la orientación educativa opera como una tecnología que está al servicio de una disciplina, que da cuenta de su práctica. En ese sentido, la psicología constituye el

⁴⁹³ GONZÁLEZ, Fernando. Problemas epistemológicos de la Psicología. UNAM-CCH Sur. México, 1993. p. 21.

referente teórico que sustenta la orientación vocacional y escolar, el cual se integra por diferentes teorías, que a su vez requieren de ciertos instrumentos para medir los datos.

Bajo esta aproximación existe un acendrado tinte de empirismo por explicar la práctica orientadora, a partir de los datos para verificar su validez y confiabilidad, lo cual no es otra cosa que una manifestación de la racionalidad técnica que impera en las ciencias, cuya filiación procede del positivismo, el cual se empeña en separar lo teórico de lo empírico.⁴⁹⁴

La tercera concepción sobre la orientación es que ésta se trata de un constructo epistémico en el que participan diferentes disciplinas humanísticas, como son: la Antropología, la Psicología, la Pedagogía, etc., cuyo objeto de conocimiento es posible abstraer de una práctica social, en donde se desarrollan saberes, matizados por la racionalidad del currículo, que no es ajena a la significación intersubjetiva del sujeto en su relación social.

Nosotros somos partidarios de esta última posibilidad porque implica el conocer los objetos que se encuentran en el mundo físico, a través de la objetividad y la subjetividad comprenderlo y expresarlo a través de valoraciones y actitudes subjetivas que ameritan un análisis cualitativo.

B) La segunda posibilidad para construir la realidad social tiene que ver con el objeto de conocimiento de la orientación educativa. Por objeto de conocimiento entendemos, en sentido hegeliano, a la

⁴⁹⁴ La relación entre lo teórico y lo empírico se encuentra estrechamente relacionado, aún cuando existe una independencia relativa, porque el segundo, "...es un momento dentro de la construcción teórica..." Ibid. pp. 22-23.

"esencia"⁴⁹⁵ de los hechos o fenómenos que se encuentran en la realidad, cuya característica "es tan histórica como ontológica"⁴⁹⁶ porque tiene que ver con los hechos de las personas y con los fenómenos sociales que tratamos de conocer a través de la especulación. La esencia es, como lo explica Fromm, "la unidad del ser (el volver a sí misma constituye la esencia), la identidad a través del cambio",⁴⁹⁷ lo cual implica un proceso dialéctico del conocer, objetivo, subjetivo e intersubjetivo. Por ello, también hace referencia a la interacción que se establece entre sujeto y la realidad social, en donde se encuentran los hechos o fenómenos.

¿Cuál es el objeto de la orientación educativa?

La orientación educativa como constructo, posee diferentes objetos de conocimiento, debido a que su práctica es diversa y compleja, no tiene uno solo, sino tantos como "sujetos epistémicos pertinentes" enfrenten la misma problemática que posibilitan su construcción.

¿Cuáles son estas posibilidades epistémicas reales de construcción del objeto?

Las posibilidades de construcción del objeto, dependen de cada "comunidad epistémica", es decir, de ciertas razones accesibles al sujeto, de acuerdo con la información disponible, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que dispone. Esta comunidad epistémica como la llama Luis Villoro, está constituida por:

⁴⁹⁵ Para Hegel, "la esencia es el lugar de la contradicción...Esta queda resuelta en la medida en que la esencia se convierte en el fundamento de la existencia. La esencia, al convertirse en fundamento de las cosas, pasa a ser existencia. El fundamento de una cosa, para Hegel, no es más que la totalidad de su esencia..." MARCUSE, Herbert. Razón y Revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social. Alianza, 8a edición, España, 1984. p. 149.

⁴⁹⁶ Ibid.

⁴⁹⁷ FROMM, Erich. Ob. Cit. p. 39.

"...todos los sujetos epistémicos posibles que tengan acceso a las mismas razones."⁴⁹⁸

Las posibilidades epistémicas de construcción del objeto en la orientación educativa , son las siguientes:

a) El objeto de la Orientación Educativa consiste en "tomar decisiones". Una de las "esencias" de su práctica esta dirigida a cierta comunidad epistémica, que son sujetos epistémicos pertinentes que requieren del apoyo para tomar decisiones sobre su proyecto de vida.

b) El objeto de la orientación educativa es la adaptación consciente y racional al medio escolar, para estar en condiciones de desarrollar ciertas competencias académicas y actitudes para su posterior integración al trabajo socialmente útil y productivo.

A esta comunidad epistémica pertenecen los sujetos que ven en la educación, un vínculo con la estructura social y productiva.

c) El objeto de la orientación educativa es apoyar al estudiante para su mejoramiento académico constante y permanente, que consiste no sólo en analizar las problemáticas de reprobación, ausentismo y deserción, sino también coadyuvar a elevar el aprovechamiento académico a través de talleres, cuyo propósito consiste en el entrenamiento de las habilidades cognitivas que favorezcan la adquisición de "aprendizajes significativos".

d) El objeto de la orientación educativa es la "toma de conciencia" de un sujeto real y potencial acerca de su realidad social, lo cual es posible si éste es capaz de cambiar su actitud pasiva y

⁴⁹⁸ VILLORO, Luis. Ob. Cit. p. 147.

contemplativa por otra de carácter participativa, como resultado de un proceso de aprendizaje grupal.

e) El objeto de la orientación educativa es apoyar al sujeto en el desarrollo íntegro y pleno de su personalidad. Esta relación cognoscitiva se fundamenta en la concepción racionalista de las teorías psicológicas de apoyo al Yo y lo más acendrado del humanismo, cuyo propósito es el desarrollo de una actitud crítica del sujeto ante el medio social. Según esta concepción, ciertos sujetos epistémicos pertinentes, puede lograr su autorrealización en la medida en que sean capaces de cambiar su actitud, para tomar su propio proyecto de vida, siempre y cuando hallan logrado su identidad como personas.

C) La tercera posibilidad de reflexión es la Orientación Educativa ante la racionalidad y el currículo. Esta posibilidad epistémica surge de la realidad, a través de un proceso social y cultural que conforman saberes socializados e históricamente condicionados.

Concebimos a la cultura no sólo como el conjunto de manifestaciones "concretas", sino el universo de estructuras y significaciones socialmente establecidas, susceptibles de interpretar en un momento histórico.

En este entendido, la cultura es algo más que un cuerpo de conocimientos a transmitir, involucra a un conjunto de significaciones que manifiestan las interacciones de los hombres en la sociedad y de los sujetos con los objetos de la realidad, a través del trabajo y de los significados lingüísticos y

metalingüísticos.

La cultura tiene mucho que ver en la intencionalidad educativa porque es en ella donde se manifiesta la racionalidad a través del currículo, éste a su vez delimita la realidad, sistematiza saberes y conocimientos, integra valores y actitudes que se concretan en la estructura curricular, mediante los contenidos de aprendizaje y, en las diferentes estrategias de intervención al interior del aula de clase.

"En este ámbito la tarea primordial del sistema educativo general y del bachillerato es identificar aquellos elementos que se consideran básicos a partir de: el significado que se da a la cultura, las expectativas y posibilidades de desarrollo del individuo y la formación de adolescentes con potencialidades para un desarrollo integral y armónico."⁴⁹⁹

La orientación educativa por ser una práctica que se desarrolla como servicio de apoyo académico, no opera al margen del currículo, es una expresión de la racionalidad que las instituciones educativas han reducido a su expresión técnica, como servicio complementario y, al carecer de status de asignatura, se piensa en ella como un medio para resolver problemas que otras asignaturas no logran superar.

La racionalidad técnica institucional advierte en la orientación, una adaptación de corte técnico a su modelo educativo, pero no recupera ni integra al currículo de la orientación los aspectos contextuales, subjetivos y conceptuales de una práctica histórica y social, razón por la cual la vuelven pragmática, utilitaria y activista.

⁴⁹⁹ COLEGIO DE BACHILLERES. Educación, cultura y conocimiento. Documento de trabajo. México, 1993.

Se trata de construir la realidad social en la orientación educativa, en donde los sujetos epistémicos interactúen con los objetos, y que éstos adquieran relevancia en el sentido de que se encuentran subordinados a un conjunto de significaciones en un contexto social determinado.

La esencia y sustantividad de los objetos de la orientación no se encuentran en los contenidos curriculares, sino en las posibilidades de análisis, reflexión e interpretación de los problemas que enfrentan los sujetos epistémicos en su interrelación con el contexto social, histórico y cultural.

5.5 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO, GRUPAL Y PSICOSOCIAL, EN LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

A partir del supuesto de que la orientación educativa formal implica "conocimiento y cambio", para que ésta pueda operar en la realidad, es preciso ubicarla como un constructo y como práctica social que tiene lugar en el proceso educativo.

Estos dos niveles de la orientación educativa mantienen una interdependencia permanente en el discurso y en la práctica social. La orientación como constructo epistémico ha sido entendida desde diferentes concepciones, pero no siempre dirigidas a lograr un cambio de actitud en los sujetos, porque ello implica el reconocimiento del "movimiento dialéctico",⁵⁰⁰ que vincula a los factores externos (estructura social) con los intersubjetivos (conciencia humana) en relación con diferentes objetos de

⁵⁰⁰ GUTIÉRREZ, Francisco. Educación como praxis política. S. XXI, México, 1984. p. 103.

conocimiento que se ubican en la práctica de la orientación educativa.

La pregunta que surge es: ¿de qué manera los sujetos epistémicos interiorizan los objetos de conocimiento de la orientación educativa para lograr su esclarecimiento y, cómo es posible propiciar la transformación de la conciencia del sujeto para resolver los diversos problemas que surgen, en la práctica orientadora?

Para tratar de contestar la pregunta anterior, es posible reconocer tres momentos del "movimiento dialéctico" en la orientación educativa.

El primero se produce por la interacción del sujeto, a través de su conciencia, con la realidad en donde se encuentran los objetos de conocimiento de la orientación. En este primer (tanteo), emerge un conocimiento especulativo sobre dichos objetos, que la percepción se encarga de evidenciarlos a través de problemas personales, institucionales o macrosociales, para el aprendizaje escolar, la elección de carrera y proyecto de vida, la identidad del adolescente, etc.

El segundo momento se presenta a través de un proceso de reflexión que tiene lugar en la conciencia del sujeto, cuyo objetivo es el esclarecimiento de los problemas, que son objeto de conocimiento, los cuales se objetivan a través de una serie de actitudes, como son: la duda, la incertidumbre, la ansiedad, el esfuerzo por conocer y las posibles soluciones a los problemas antes planteados. En palabras de Gutiérrez, este momento se produce cuando:

"...una acción intersubjetiva que parte de la conciencia real o

posible, que pretende el esclarecimiento de la misma como objetivo explícito de esa acción..."⁵⁰¹

El tercer momento surge cuando el sujeto encuentra una respuesta al problema planteado, que implica una acción esclarecedora que lo lleva a cambiar su actitud hacia su propio aprendizaje, de tal forma que puede explicar las causas que dificultan la efectividad del acto de estudiar o bien, es capaz de advertir que al elegir carrera y comprometerse consigo mismo, significa dejar de ser un objeto-insumo para la producción, lo cual podrá lograr, si adquiere una identidad personal acorde con el tipo de profesionista que desea ser. Según Gutiérrez, el tercer momento se produce como consecuencia de:

"...una acción o reacción de la conciencia esclarecida sobre la estructura social destinada a operar un cambio."⁵⁰²

Con la "reacción de la conciencia esclarecida" el sujeto, descubre que es posible modificar el curso de su historia objetiva a través de un acto volitivo para modificar actitudes en relación con el medio físico, con la convicción personal de que es posible lograr un cambio, en su interacción con el mundo.

La práctica de la orientación educativa se encuentra estrechamente vinculada con el proceso educativo. Sus objetos de conocimiento, aunque diferentes, forman parte de la realidad social, de tal forma que, los "sujetos epistémicos" abstraen los problemas y los elaboran en la intersubjetividad, pero sólo cuando existe un

⁵⁰¹ Ibid.

⁵⁰² Ibid. p. 103.

esclarecimiento de la "esencia del fenómeno, es posible lograr la objetivación del cambio o transformación de la conciencia.

Para Freire, la concientización es un proceso social que surge de la praxis concreta del sujeto a través de su acción transformadora y reflexión crítica.

"Si la toma de conciencia, superando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo coloca en forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que, superándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización."⁵⁰³

El cambio de actitud en los sujetos epistémicos de la orientación educativa, no vienen dados por la modificación de los programas, de los contenidos, ni siquiera por los mismos objetivos. La "esencia" del cambio se manifiesta como un proceso de "interiorización" entre la estructura social y la conciencia del sujeto. En otras palabras, es un proceso social que se inicia en la praxis orientadora del sujeto, que se le presenta como un recorte de la realidad, a través de la percepción, la abstracción, su representación simbólica y su confrontación con los objetos de la realidad concreta que se le presenta como una objetivación.

Los determinantes del cambio no vienen dados por la diferencia entre objetivo y objetivo, metodología y metodología, tampoco por los elementos que integran un modelo de orientación, sino como dice Gutiérrez:

"...por las características de los elementos y sus relaciones entre ellos."⁵⁰⁴

Si tratamos de orientar pensando en el modelo, enfoque o marco

⁵⁰³ FREIRE, Paulo. ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. S. XXI. 7a edición. México, 1978. p. 88.

⁵⁰⁴ GUTIÉRREZ, Francisco. Ob. Cit. p. 105

conceptual a utilizar, pero descuidamos la esencialidad del hecho o fenómeno y su relación con el contexto, perdemos de vista las características y las formas de comunicación con el objeto, lo cual nos llevaría a deducir que el problema podría ubicarse en la formación y actualización de los orientadores, en el entendido de que, a una mayor capacidad, corresponde una mayor eficiencia.

Del mismo modo, a veces, se incorporan una gran diversidad de medios tecnológicos, impresos y electrónicos para volver más eficiente y moderna la actividad orientadora. Como también se actualizan los programas de orientación de acuerdo con los principios del modelo educativo del país, en correspondencia al modelo económico imperante. Todo lo anterior es absolutamente necesario, pero si no se cambian las interrelaciones entre el orientador-contenido y se deja intacta la relación orientador-orientado, se reproduce el mismo esquema autoritario y tradicional de la educación, por más moderno que parezca.

Debido a que la práctica de la orientación, se desarrolla en el mismo escenario del fenómeno educativo, ha imitado el tipo de relación vertical y ha seguido el movimiento de inercia institucional de la educación tradicional y fundamentalista, lo cual limita la libertad individual. Ante esta problemática, Gutiérrez advierte:

"Pedagógicamente es menos respetuosa de la personalidad y menos favorable a la autorrealización de los alumnos."⁵⁰⁵

⁵⁰⁵ Ibid. p. 107.

Por ser una práctica social y educativa en la que participan la Psicología, Pedagogía, Sociología, Filosofía, Antropología, entre otras disciplinas; la metodología utilizada ha sido, hasta ahora, de corte cognitivo-conductual y su propósito es, en términos generales, coadyuvar a que la educación logre la adaptación del estudiante al ámbito escolar, para la adquisición de aprendizajes. Por ello Folladori está convencido que:

"...la adaptación del individuo a su medio biológico y social...Si la educación debe perseguir el adaptar socialmente a los sujetos, la orientación...que a su vez se practica en el ámbito escolar, correrá idéntica suerte."⁵⁰⁶

La práctica orientadora en México, se ha desarrollado por tradición en el área vocacional y sólo en las tres últimas décadas se le ha dado importancia al área escolar. Pero en ambas, se le han asignado encargos en el ámbito grupal y las relaciones entre orientador-orientado y contenido-orientador, han sido similares a la tarea educativa, es decir, predominan las relaciones de autoridad y junto a ellas, el orientador ha desempeñado funciones educativas de guiar al estudiante, para que elija una profesión (concepción actuarial), bajo la autoridad que le proporcionan los instrumentos psicológicos y el manejo de cierta metodología cognitivo conductual para "facilitar" al alumno, la tarea del aprendizaje.

El enfoque que da cuenta de esta práctica orientadora es conocido como "cientificista", debido a que se manifiesta por la presencia de los tests psicológicos, como elementos determinantes en la elección profesional y una preocupación constante por probar la pureza y eficacia del instrumento que mide. aptitudes, intereses,

⁵⁰⁶ FOLLADORI, Horacio. Análisis vocacional y grupos. Universidad Autónoma de Morelos. Serie Ciencias Sociales e Historia. México, 1985. p. 41.

temperamento, etc. Asimismo, le es propia la actitud de dirigir, ajustar e interpretar y prescribir actuarialmente, lo que a juicio del orientador, debe elegir el estudiante.

A partir de la valoración de algunos orientadores del Colegio de Bachilleres, sobre la forma como realizan su práctica, se advierte un interés constante por abordarla desde el enfoque de la Psicología cognitiva-conductual, en buena medida, porque la mayoría de ellos son psicólogos, en donde los procesos de aprendizaje se explican a través de conceptos como motivación, metacognición, autorregulación, etc., pareciera ser que lograr aprendizajes significativos, sólo es posible a través del entrenamiento de habilidades cognitivas.

La función del orientador consiste en "facilitar" la tarea a partir de ciertos elementos metodológicos, al transferir las habilidades del "experto", al "novato", lo cual significa una relación de saber y poder, es decir, de autoridad.

Tal como lo refiere Foladori,⁵⁰⁷ en la orientación vocacional existe una tradición "psicológica y psicologizante" que pretende explicar y solucionarlo todo desde el ámbito psicológico, e incluso, critica a Bohoslavsky de seguir por el mismo psicologismo de lo vocacional, eludiendo el cúmulo de determinantes sociales y económicos que van a influir más que las psicológicas en la elección. Sin embargo, no deja de reconocer un avance en él, al transferir el problema del "área educativa para reubicarla en el área de la psicología clínica."⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ Ibid. p. 44.

⁵⁰⁸ Ibid. p. 44.

La práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres ha mantenido un enfoque de carácter social, por lo que en su "Marco Teórico"⁵⁰⁹ se explica que los fenómenos grupales, tienen lugar en el área social. Sin embargo, existen resistencias para explicar los objetos de la orientación a partir de un contexto histórico y social, tal como fue conceptualizado en dicho marco, de tal forma que prefieren un abordaje psicológico y reduccionista en lo vocacional y lo escolar.

5.6 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

La construcción de un modelo de orientación educativa supone especificar algunos conceptos que nos permitan comprender qué es lo que se pretende y cómo lograrlo; para ello tomaremos como punto de referencia lo que hemos venido explicando en relación con los objetos de conocimiento de la orientación y valorar las posibilidades de un cambio de actitud en el estudiante, a partir de una propuesta grupal y psicosocial.

Entendemos por modelo, una representación simbólica de la realidad, como elemento de contrastación que nos permita reflexionar para hacer deconstrucciones. Asimismo, analizar cuáles son las partes que lo integran y las relaciones que existen entre ellas.

Es en este sentido como el modelo puede ser útil para reflexionar sobre la práctica y enriquecer lo que hemos venido denominando por constructo epistémico de la orientación educativa.

⁵⁰⁹ MUÑOZ, Bernardo. TRUJILLO, Raúl, VUELVAS, Bonifacio. Marco teórico... Ob. Cit.

5.6.1 Enfoque grupal en la práctica de la orientación educativa.

Existe un modelo en Pedagogía que parte del principio de dejar la iniciativa en manos de los alumnos y el orientador, para que sean ellos los que decidan lo que debe hacerse en el trabajo grupal. Por ello, las relaciones de dirección, organización y autoridad, quedan resquebrajadas de tal forma que, trabajando bajo el marco institucional, puedan dirigir ellos mismos la tarea educativa, con base en sus propios intereses, libres de presiones y reglamentaciones. Al respecto, expresa Lobrot:

"No sólo los alumnos pueden trabajar o no, sino además pueden decidir por sí mismos sus relaciones "aquí y ahora", sus actividades comunes, la organización de su trabajo y los objetivos que pretenden conseguir."⁵¹⁰

Esta tendencia autogestiva de la educación parte del concepto de hombre y de sociedad, diferente a la actual, por lo que podría pensarse que esto es imposible realizar; porque los individuos son el resultado de su historia de vida personal y, si ésta se ha desarrollado bajo los esquemas tradicionales de autoridad, lo más probable es que actúen en consecuencia.

Sin embargo, este determinismo lógico, subestima la complejidad del comportamiento humano y los efectos diversos que puede traer consigo la educación. No obstante, si las personas que participan en el proceso educativo (padres, profesores) de los sujetos, convencidos de la necesidad de un cambio significativo en la relación educativa, propician una interrelación libre de prejuicios, es posible pensar en una mayor disposición para aceptar

⁵¹⁰ LOBROT, Michel. Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión. Humanitas. Buenos Aires, 1974. p. 266.

como iguales, a los otros, sin importar que éstos sean adolescentes; lo cual implicaría todo un cambio de actitud ante la vida y el mundo que, en el fondo, le subyace una concepción teórica que se le llama "autogestión".⁵¹¹

El problema consiste en, cómo superar las resistencias al cambio y las estereotipias que implican las relaciones ortodoxas de autoridad?

En el caso del docente, Lobrot propone un principio antiautoritario en la relación educativa.

"El principio consiste en que se limite a responder al pedido de los alumnos."⁵¹²

La orientación educativa como servicio de apoyo académico, por su carácter optativo y por su sentido formativo, es posible incorporar esta postura autogestiva, como una alternativa a la práctica funcionalista, lo cual implica una actitud diferente del orientador respecto a la postura tradicional.

Es evidente que si el docente orientador interviene deliberadamente, dirigiendo la dinámica grupal, organizando el trabajo académico, evaluando los aprendizajes, corrigiendo la participación de los alumnos, etc., resulta casi imposible pensar que el papel de autoridad, deje de depositarse en él.

¿Cuál es el papel que debe jugar el docente orientador en el grupo de aprendizaje?

El papel del orientador como docente en la práctica orientadora está condicionado por ciertos supuestos, dirigidos a lograr un

⁵¹¹ Ibid.

⁵¹² Ibid. p. 267.

cambio de actitud, éstos son: a) abandonar las resistencias al cambio, para ejercer su autoridad y depositarla en el grupo autogestivo, b) superar las estereotipias que generan los prejuicios del saber y c) respetar y confiar en el ser humano como fuente de motivaciones y de conocimientos. Al respecto Lobrot advierte:

"...lo único que el docente no puede hacer es responder a las demandas con miras a restablecer su viejo status. (Lo cual se relaciona con)...otro principio que acompaña naturalmente a la autogestión, a saber, que el docente es dueño de sus decisiones y, en particular, es dueño de decidir si responderá a la demanda y en qué términos lo hará...el docente sólo puede responder a la demanda, pero no responder necesariamente a toda la demanda. Si lo hiciera, perdería a su vez la libertad y se convertiría sólo en una máquina en manos de sus alumnos."⁵¹³

La actitud que asuma el docente orientador ante un grupo de alumnos está vinculada con su concepción teórica de la educación, por lo que debe resistir a la tentación de dirigir el aprendizaje del grupo, de sentirse poseedor del conocimiento, de ejercer el poder. Esta resistencia tiene una forma de manifestarse, el silencio. Según Lobrot:

"Es la expresión suprema de la supresión de la autoridad."⁵¹⁴

Sin embargo, el papel del orientador como docente, no puede ser el de permanecer silencioso permanentemente. Por el contrario, promover el diálogo, lo cual no quiere decir que conteste a todas las demandas de los alumnos, sino de hacer posible la reflexión y el análisis de la realidad social y de los objetos de la orientación en particular, a partir de la problematización. Al respecto Freire sugiere que la tarea del educador sea la de

⁵¹³ Ibid. pp. 267-268.

⁵¹⁴ Ibid.

"problematizar"⁵¹⁵ al educando y posibilitar con ello, el ejercicio del pensar crítico.

El problematizar implica a su vez el diálogo con el educando a partir de situaciones y problemas que surgen de la realidad social.

De ahí que Freire insista enfático:

"El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan."⁵¹⁶

El enfoque de educación autogestiva tiene objetivos radicalmente diferentes a la adaptativa, debido a que no busca moldear al estudiante, sino posibilitar al máximo sus potencialidades como un ser "productivo" que propugna por la autorrealización de su personalidad, lo cual es posible sólo si se establecen relaciones de igualdad y libertad.

La "autogestión" pedagógica también es posible vivirla en la práctica de la orientación educativa, siempre que puedan propiciarse las condiciones para trabajar como grupo, a partir de las motivaciones e intereses de los participantes, de la libertad para abordar la tarea, el gusto por estar juntos y el compartir la sensación de una identificación con los otros.

"El principal interés de la "autogestión" pedagógica reside en que parte de esas necesidades elementales para llegar, quizá, a un verdadero trabajo."⁵¹⁷

Para dirigir la práctica orientadora hacia la autogestión pedagógica, hace falta algo más que un acto de voluntad o de simple matiz entre los orientadores. Por lo menos pensarla fuera del

⁵¹⁵ FREIRE, Paulo. Ob. Cit. p. 59.

⁵¹⁶ Ibid. p. 61.

⁵¹⁷ LOBROT, Michel. Ob. Cit. p. 271.

ámbito exclusivamente "psicologizante" e instaurarla en el contexto grupal, es decir, social. Asimismo, una actitud que promueva el diálogo, la libertad creadora y la participación espontánea.

5.6.2 Los conceptos.

Acerca de lo vocacional.

En principio es importante diferenciar los conceptos: vocación de lo vocacional y escolar de lo educativo, que pueden dar lugar a confusiones.

En rigor, el concepto de vocación, según Naville, se refiere a:

"...la llamada de Dios y la llamada del tribunal...una necesidad interior, haber experimentado la vocación."⁵¹⁸

De origen posee filiación con una concepción religiosa que el dogma se ha encargado de mistificar.

En cambio la orientación profesional, explica el mismo autor,

"...consiste simplemente en facilitarles esta experiencia."

El sujeto para elegir una profesión determinada tiene que explicarse el por qué de su elección, es decir, tiene que remitirse a la esencia, el qué ser, para luego definir qué hacer, lo cual implica una justificación racional de su proyecto de vida, de acuerdo a las oportunidades que le ofrece el medio social y, después del análisis de la información disponible, tomar una decisión en consecuencia.

Para el sentido común, la elección es el resultado de la conjugación de intereses, deseos, gustos, oportunidades y utilidad que representa una profesión para el mundo moderno.

⁵¹⁸ NAVILLE, Pierre. Teoría de la orientación profesional. Alianza. España, 1975. p. 125.

La Psicología, bajo el enfoque "científico" o "actuarial" ha tratado de poseer la exclusividad de lo vocacional, argumentando que es posible conocer la vocación de una persona, siempre que se puedan objetivar los procesos internos: intereses, aptitudes, actitudes, temperamento, inteligencia, entre otros, para ello, es necesario el uso de instrumentos de medición que permitan evidenciarlos, con el objeto de que el sujeto decida sobre bases "científicas".

Ante diferentes tipos de posturas sobre el aspecto vocacional, uno se pregunta: ¿qué es la vocación?

La vocación es un término que se encuentra en desuso, debido a que no se trata de una "llamada interior" a la que el sujeto debe atender, lo cual implica la "negación de toda libertad".⁵¹⁹ En la actualidad entendemos la elección profesional, como objeto empírico, como un problema a resolver, con los elementos que posee y como resultado de su situación personal, en ese sentido decimos que se trata de una "llamada" exterior al sujeto, en donde el poder y las fuerzas del mercado laboral ejercen gran influencia, a través de diferentes "organizaciones civiles" (familia, medios de comunicación, escuela, etc) que lo controlan y dirigen para elegir una profesión, antes que él pueda hacerlo.

En cambio lo vocacional se refiere a la noción del término en cuanto a su construcción conceptual y de todos aquellos elementos que pueden contribuir a fundamentar la "toma de decisiones", el "proyecto o plan de vida", como elementos teóricos de lo

⁵¹⁹ Al respecto véase, GAL, Roger. La orientación escolar. Kapelusz, Argentina, 1973. pp. 7-9

vocacional.

Respecto al problema de lo vocacional, se concibe a la elección profesional, desde el enfoque "autogestivo", como un proceso que compete sólo al sujeto, por lo que de ninguna manera le puede ser impuesta, debido a que es un proyecto por descubrir, que tal vez está en el camino correcto sin darse cuenta, pero que exige capacidad de análisis, reflexión, sentido crítico y cierto nivel de conciencia de sí mismo y de su medio social.

"...es algo que ha venido desarrollando a lo largo de la vida del sujeto, se quiera o no, y a partir de los diversos estímulos recibidos originalmente desde el grupo familiar, y posteriormente desde un entorno más amplio, se han ido seleccionando caminos que el sujeto ya ha recorrido. El momento de la orientación vocacional es un momento de corte de ese proceso natural, donde lo importante es que el adolescente pueda tomar conciencia de ese proceso."⁵²⁰

En ese entendido, lo vocacional adquiere su verdadera dimensión en el proceso social de la vida del sujeto, lo cual implica tomar conciencia del curso que sigue su vida, de lo que quiere hacer con ella y hacia donde se dirige; ello es posible si adquiere un conocimiento del conjunto de condicionantes externos y del autoconocimiento de sus verdaderas motivaciones.

En lo que concierne a la distinción entre los términos escolar y educativo, hemos de señalar que el fenómeno educativo en donde se ubica la práctica orientadora, no se circunscribe al ámbito escolar, es decir, institucional, sino que lo trasciende.

Como ya lo hemos dejado establecido, la práctica orientadora "incidental" surge como un proceso histórico-social de la vida cotidiana, vinculado a lo educativo. Este proceso incidental, posee

⁵²⁰ FOLADORI, H. Ob. Cit. p. 31.

más vínculos con la "autogestión" que surge a través de la necesidad de ayuda, ante un problema determinado, de uno o varios miembros de la comunidad.

Con la institucionalización de la orientación, se pierde su sentido autogestivo y adopta criterios adaptativos que a través de esquemas rígidos, se pretende guiar al estudiante, con un riesgo mínimo de incertidumbre, tal como exige la racionalidad instrumental, los cuales son propios de la Pedagogía institucional, para tratar de controlar y predecir la elección del sujeto.

Sobre la identidad en la adolescencia.

Probablemente ninguna otra etapa del ser humano se manifieste una confusión mayor consigo mismo y con la realidad que le rodea, como es la adolescencia.

Ésta es entendida como una etapa de manifestaciones plenas en el desarrollo humano en correspondencia con aspectos sociales, económicos, culturales, así como un sistema social inundado de prohibiciones sobre la conducta de la persona.⁵²¹ La confrontación no se hace esperar, dando lugar a una confusión en que existen una serie de determinantes que pueden generar un conflicto en la identidad del adolescente.

La identidad se caracteriza por la preocupación constante del adolescente por preguntarse quién es, qué es lo que busca ser y al no encontrar respuestas, la confusión se profundiza.

La confusión de identidad se presenta por una serie de causas que

⁵²¹ VUELVAS, Bonifacio. La Juventud actual: ¿comienzo o final de una época? En: Memorias del 2o Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO 97. México, 1997. p. 453.

se producen, según Foladori, por:

"...el cambio operado en las expectativas sociales y familiares contradictorias, así como los importantes cambios fisiológicos y morfológicos que operan en su cuerpo."³²

Existe una "doble moralidad" en el trato familiar y social hacia el adolescente que lo confunden y que dan prueba de esas "expectativas contradictorias" de las que nos habla Foladori, y que lo conflictúan en su relación con los demás. La expresión que se ha vuelto clásica entre los jóvenes, revela la falta de tacto familiar y social que no saben como tratarlo, porque no le encuentran un espacio en la sociedad, en una relación de igualdad. "Cuando les conviene soy adulto y cuando no, soy niño."

Sobre el objetivo de la práctica vocacional, escolar y psicosocial.

La práctica de la orientación vocacional, escolar y psicosocial que se realiza en el ámbito educativo, centra su tarea en los objetos de conocimiento. Sin embargo, para que éstos puedan operar, no basta con identificarlos, ya que casi siempre representan obstáculos difíciles de superar en la esfera individual. Para ello es preciso sociabilizarlos a través del análisis y la reflexión conjunta con otros "sujetos epistémicos pertinentes", para una posible elaboración de la respuesta a la problemática planteada.

La tarea de la orientación vocacional se centra en el análisis y la reflexión de la problemática que representa para el estudiante, el "tomar decisiones", en cuanto a la elección de su "proyecto de vida", de la que va a depender la decisión profesional.

³² FOLADORI, H. Ob. Cit. p. 31.

La tarea de la orientación escolar consiste en apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de una metodología que les permita "aprender a pensar" y a generar su propio aprendizaje.

Otra de las tareas de la orientación es la de apoyar el desarrollo de la personalidad del adolescente, advirtiéndole la presencia de diversos factores de riesgo psicosociales que pudieran causar desequilibrio en su forma de vida y en su integración al rol social.

La tarea de mayor responsabilidad para la orientación educativa y que se encuentra implícita en las anteriores, es la de contribuir y apoyar al estudiante, en el ordenamiento de su mundo interno para el esclarecimiento paulatino de su identidad, para encontrarse a sí mismo, a través de un proceso social.

El encontrarse a sí mismo, le permite darle sentido a su vida, en su interrelación con el medio social, a través de su grupo familiar y escolar con el que interactúa. Si esto es posible lograr, estaría en el camino para iniciar un posible cambio de actitud.

El cambio de actitudes no es una tarea fácil de lograr, porque implica el esclarecimiento de la problemática que enfrenta a nivel intersubjetivo, que tiene mucho que ver con la clarificación de su identidad, lo cual sólo es posible si se produce una "reacción en la conciencia esclarecida" destinada a lograr un cambio.

Ahora bien, esta reacción de la conciencia no se produce en el silencio ni en la individualidad, sino sobre la base del diálogo, el intercambio y el análisis grupal, sobre las diferentes problemáticas, en donde se manifiesta la estructura social y de su propia participación.

Sobre la noción de grupo y lo grupal.

Una de las formas de activar la conciencia s a través del intercambio de significados de los sujetos epistémicos pertinentes que tienen en común, las mismas problemáticas y que están en juego en los diferentes objetos de conocimiento de la orientación educativa.

La forma como se producen estos intercambios es a través del grupo, el cual es, como dice Bauleo:

"...un intermediario, mediación entre sujeto y sociedad, estamos señalando la posición de la figura grupal."⁵²³

En lo antes referido, De Brasi⁵²⁴ ha distinguido el grupo como objeto empírico y lo grupal como campo conceptual.

En lo que concierne a la práctica de la orientación educativa, nos referimos al grupo, porque es en él donde confluyen una serie de expectativas, temores, ansiedades, indecisiones, etc., que complican las problemáticas de la orientación, que son objeto de análisis.

A partir de nuestra experiencia como orientadores, hemos podido advertir que a los estudiantes de bachillerato, no les resulta fácil comunicarse entre sí, sino que se aislan y enmudecen.

Cuando se trata de expresar algo, lo hacen con frases cortas que carecen de fluidez y, los miedos que los aterran, en ocasiones, los paralizan y todo se reduce a sonrisas o, al ya clásico "no sé", lo cual es muestra de su inseguridad, debido a la confusión de

⁵²³ BAULEO, Armando. Señalamientos de una búsqueda. En: La propuesta grupal. Dimensiones de la grupalidad. Folios, 2a edición, México, 1986. p. 15.

⁵²⁴ DE BRASI, Juan Carlos. Citado por Díaz Barriga, Angel. Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. UNAM-Nueva Imagen. México, 1993. p. 15.

identidad por la que están pasando.

En cambio, cuando participan en grupo y si las condiciones son propicias, su palabra se ve potencializada, su actitud sufre un vuelco, es activo, analítico, perspicaz e intuitivo.

El grupo no siempre posibilita la interacción de sus integrantes, sobre todo cuando no existen las condiciones, pero difícilmente puede pasar desapercibido quien utiliza la palabra o incluso, los que permanecen silenciosos. Como lo dice Foladori, el grupo es:

"...el lugar adecuado para volcar los afectos, para desmenuzar el sentido para comunicar lo vivido. Pero además, el grupo permite visualizar lugares, dinámicas, estructuras, formas de reacción frente a las diversas problemáticas, es decir, el grupo tiene la ventaja de que objetiviza conductas facilitando a los participantes su comprensión."⁵²⁵

El grupo permite compartir situaciones de encuentro, pertenencia e integración, canaliza afectos, estimula la cooperación y la solidaridad que, en ocasiones, van más allá de la amistad.

Los jóvenes se reúnen con el grupo por el simple hecho de sentirse bien, para intercambiar experiencias, afectos, emociones pero también aprendizajes.

Acerca del grupo de aprendizaje.

Las personas se reúnen en grupo con diferentes propósitos, pero no

⁵²⁵ FOLADORI, H. Ob. Cit. pp. 34-35.

todas las que se encuentran juntas, constituyen un grupo, al respecto De Brasi,⁵²⁶ se ha encargado de diferenciar al grupo de un "agrupamiento" y de una "masa", debido a que no todos persiguen los mismos fines. En lo general, un grupo puede ser definido como:

"...un conjunto de individuos relacionados entre sí, de acuerdo con ciertos objetivos."⁵²⁷

Llegado a este punto es necesario explicar que entendemos por aprendizaje. Al respecto es necesario precisar que el aprendizaje no es adquirir conocimiento, sino la posibilidad de manejarlo y potenciarlo sobre la práctica para propiciar esclarecimiento sobre un hecho o fenómeno.

Ahora bien, si todos los integrantes de un grupo persiguen los mismos objetivos, éstos no son necesariamente el aprendizaje, aún cuando en el fondo e indirectamente lo impliquen.

El grupo de aprendizaje es aquel que tiene por propósito llevar a cabo una tarea en concreto y trabajando bajo cierta metodología y contando con la disposición de sus integrantes, puedan lograr lo que se han propuesto. Al respecto, De Brasi expresa:

"...un conjunto de individuos-"personajes" vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan en llevar a cabo."⁵²⁸

Las características del "grupo de aprendizaje" las encontramos también en los grupos de orientación educativa, cuyo propósito es el reunirse para abordar una tarea en común, que no siempre es un contenido específico, sino que se trata de las problemáticas que

⁵²⁶ DE BRASI, Juan Carlos. La propuesta grupal. Ob. Cit. pp. 19-20.

⁵²⁷ Ibid.

⁵²⁸ Ibid. p. 22.

presentan los objetos de la orientación.

La forma como se trabaja es a través de la aceptación de "ciertas reglas" que el grupo cree necesario respetar y comprometerse a cumplirlas. Asimismo, el orientador debe propiciar las condiciones de trabajo para que el grupo se integre y se vincule entre sí, lo cual no es una condición a priori, sino el resultado de un proceso. Una vez que el grupo se pone en movimiento, se inicia un proceso integrado por etapas, momentos, tareas, situaciones, roles, etc., que el orientador como coordinador, debe propiciar su desarrollo. Al respecto, Edith Chehaybar explica:

"El grupo se integra, conforma y desenvuelve, y en todos sus acontecimientos, como el proceso, la tarea, las situaciones de aprendizaje, las técnicas y estrategias de aprendizaje, conllevan una serie de características propias e inigualables, que es necesario observar para conocer el proceso del grupo, para entender el tipo de interacción y propiciar una dinámica de acción que permita al grupo un mejor funcionamiento y una mayor comprensión de lo que ahí sucede."⁵²⁹

El proceso de aprendizaje grupal en la práctica de la orientación educativa posee diversas implicaciones. Una, en cuanto a la forma de trabajo, que puede ser abordada desde un enfoque autogestivo, posee una serie de significaciones en cuanto al papel del orientador y el grupo, así como el reconocimiento de las diferentes etapas, momentos, situaciones, etc, por las que atraviesa. Otra, desde el tipo de contenidos o temáticas que se abordan, dependiendo de los propósitos que se persigan, se escogerá la estrategia más adecuada para incidir en sus integrantes.

Ambas implicaciones se encuentran estrechamente relacionadas y, en el caso concreto de la práctica orientadora, se trata de lograr un

⁵²⁹ CHEHAYBAR, Edith. Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. En: Revista Perfiles Educativos CISE-UNAM No 63. México, 1994. p. 47.

cambio de actitud en los participantes, para ello se ha elegido al grupo de aprendizaje, bajo la modalidad autogestiva para lograr los propósitos de la orientación.

Aproximación grupal a la experiencia del valor.

La práctica de la orientación educativa moderna se realiza en grupos y cada grupo de alumnos, posee necesidades específicas de orientación, las cuales pueden ser de tipo vocacional, escolar y psicosocial.

Cada una de ellas presenta problemáticas concretas, dependiendo de su objeto de conocimiento. Así por ejemplo, la elección representa un objeto de conocimiento que puede ser explicada desde diferentes teorías y el sujeto la convierte en problemática en la medida que no cuenta con los elementos para tomar su propia decisión. El sujeto es dueño de su propia decisión, por lo que la decisión final es psicológica, pero el abordaje y el análisis es grupal de los diferentes determinantes de la elección.

Otro ejemplo lo representa el aprendizaje escolar que, si bien es un propósito de la educación, a la orientación le compete la tarea de coadyuvar a que se logre dicho propósito, a través de las diferentes formas de intervención para lograr "aprender a aprender", que representa un objeto gnoseológico, lo cual puede ser explicado desde diferentes teorías. La problemática del alumno es cómo acceder al aprendizaje escolar.

Es evidente que la práctica de la orientación educativa representa

una confrontación del sujeto epistémico (orientador-orientado) con la realidad, en la que se encuentran diferentes objetos de conocimiento, los cuales implican determinadas representaciones simbólicas que tienen que ver con la orientación educativa.

Las formas como el sujeto interioriza los objetos de conocimiento de la realidad, se encuentran mediadas por las representaciones del mundo, que se traducen en diferentes significados, dependiendo del valor que el sujeto le asigne.

Ahora bien, dichos significados pueden representar para el sujeto diferentes valoraciones de los objetos, los cuales no se perciben de forma objetiva y nítida, debido a que tienen que pasar por el filtro de la intersubjetividad humana, es decir, cómo los están percibiendo, representando y valorando, otros sujetos. Por tanto el mundo de las valoraciones no es individual, sino grupal, vale decir, social.

El mundo del valor involucra de lleno a las "actitudes"⁵³⁰ del sujeto, que a su vez tiene dos componentes: "creencia y afecto".⁵³¹ Así, toda actitud determina los significados de los objetos de conocimiento, porque en la creencia se encuentra implícito el aspecto cognitivo y de éste es posible distinguir el elemento afectivo en un primer nivel. En un segundo nivel, se erige el mundo de los valores, en donde los sujetos pueden compartir o no, ciertos juicios valorativos que son propiedades de los objetos, algunos con mayor consenso que otros. La frescura es una propiedad del agua, no

⁵³⁰ Según lo expresa Villoro, la actitud significa: "...una disposición adquirida que se distingue de otras disposiciones por su "dirección" favorable o desfavorable hacia un objeto, clase de objetos o situación objetiva. Lo que la caracteriza es pues su carga afectiva hacia algo."
VILLORO, Luis. El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. FCE-El Colegio Nacional. México, 1998. p. 13.

⁵³¹ Ibid.

del sediento. El beneficio social y personal es propiedad de la profesión, no de quien la estudia.

La experiencia del valor, como lo dice Villoro, presupone "actitudes subjetivas"⁵³² que los sujetos interiorizan para ponderar el valor de un objeto, mismas que son posible objetivar través del lenguaje, por lo que la experiencia está dirigida a ser socializada, aun cuando carezca de consenso.

En el caso de la orientación vocacional la elección de una profesión, es un objeto de conocimiento en donde entran en juego una serie de elementos, entre ellos la actitud del sujeto, la cual está mediada por la creencia, en donde se encuentra inserto el aspecto cognitivo, pero también posee un alto componente afectivo, que se manifiesta a través del clásico "me agrada o desagrada", "siento atracción o rechazo". Sin embargo, en la valoración del objeto, en este caso la elección de la profesión, se encuentran imbricados no sólo aspectos de índole intersubjetivos, sino también factores de tipo social, que resignifican la experiencia del valor.

5.6.3 El papel del currículo y la transmisión de valores en la práctica de la orientación educativa.

La noción de currículo es importante considerar porque a partir del enfoque que se tenga es posible planear, operar y evaluar los programas de orientación. No basta saber cómo se trabaja, también es importante definir qué se trabaja.

El currículo determina la interrelación del medio social con los

⁵³² Ibid. p. 14.

contenidos, la didáctica y el conjunto de valores y actitudes que deberán trabajarse en la práctica orientadora.

El currículum⁵³³ es un término que se usa comúnmente para denominar planes de estudio, programas, contenidos de enseñanza, etc. Por ello, la expresión en plural es el de currícula y su significado varía según la concepción que se tenga de la educación. Sin embargo, comprende algo más que el plan de estudios, interrelaciona al medio social con los procesos educativos. De lo anterior se advierte, según Margarita Panza:

"...hay un esfuerzo de conceptualización, en que los diversos autores definen el término según la visión que ellos tienen de la problemática."⁵³⁴

Desde este punto de vista el currículo puede ser concebido desde la posición teórica e ideológica que se tenga de la educación, de las que sobresalen por su dominio: la tradicional, tecnocrática y crítica. Cada una puede adquirir diferentes significados y, desde luego, finalidades diferentes.

Atendiendo a esta lógica, también existe un esfuerzo por clasificar diversas formas de abordar el currículo a través de los siguientes enfoques:

1. "El currículo como producto.
2. El currículo como proceso.
3. El currículo como práctica social y educativa."⁵³⁵

El currículo como producto es concebido como el plan de estudios, en ese sentido, se trata de un documento escrito que se elabora con

⁵³³ El término currículum es una voz latina utilizada de modo singular. Cuando se refiere al plural, se emplea el término currícula. Aquí empleamos en su uso castellano, currículo en singular y currículos en plural.

⁵³⁴ PANSZA, Margarita. Pedagogía y Currículum. Gémika, México, 1987. p. 12.

⁵³⁵ RUIZ, Estela. Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. Cuadernos del CESU-UNAM. No 35. México, 1998. p. 20.

antelación a la enseñanza y, por tanto, es prescriptivo de fines y propósitos, selección y organización de los contenidos, las actividades a realizar y la forma como evaluarlas. Por lo anterior, el currículo es el mismo plan de estudios. Al llevarse a la práctica se concibe como un producto. Entre los autores más influyentes de esta corriente de la racionalidad técnica del currículo, se encuentran Ralph Tyler e Hilda Taba. El primero influyó a través de su libro "Principios básicos del currículo" y la segunda, quien fuera su discípula, propuso un modelo de planeación más amplio e integral.

El currículo como un proceso, se desprende del desencanto de las concepciones pragmáticas que la conciben como un producto, para ello se propone explicar el conjunto de relaciones contextuales, como son los factores sociales, políticos, económicos y educativos en el que se encuentra inserto el proceso educativo. Asimismo, cuestionan su carácter político, social e ideológico, por ser el medio a través del cual se incorporan valores y propósitos específicos, por lo que no puede permanecer al margen de las ideologías dominantes.

"...el currículo obedece, en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), a razones políticas, y es determinado por los intereses de la institución educativa. Además, esta politización del currículo se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción, sino también implica sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela."⁵³⁶

Los teóricos que sustentan el currículo como proceso, se empeñan en explicar que éste, es algo más que el plan de estudios y tiene que

⁵³⁶ Ibid. pp. 23-24.

ver con los propósitos de la educación; implica una interrelación estructurada de resultados esperados de aprendizaje, pero no precisa cómo deberá lograrlos.

Los educadores más representativos de esta línea de pensamiento son Michael Apple, Henry Giroux y William Pinar, quienes siguiendo una posición marxista, cuestionan la supuesta neutralidad ideológica del currículo y demuestran como la escuela y el currículo juegan un papel importante en la reproducción de los valores y las actitudes para preservar el orden social dominante.

El currículo como práctica social y educativa es concebido como "práctica pensada y vivida". Como práctica "pensada" porque incorpora las expectativas de formación profesional de quienes todavía creen en ella. Como práctica "vivida", porque las experiencias de aprendizaje de maestros y alumnos se encuentran mediatizadas por diferentes formas de pensamiento que se traducen en aspiraciones de superación profesional.

Bajo esta línea de pensamiento Phillips Jackson fue el primero en utilizar el término "currículum oculto" para significar los aspectos que se "enseñan y se aprenden de modo incidental"⁵³⁷ debido a que no se encuentran explícitos en el currículo escrito. Los teóricos del "currículum oculto", entre ellos Giroux se han empeñado en explicar cómo se transmiten los valores, las actitudes, las visiones del mundo y las formas de comportamiento que promueven las clases dominantes para mantener los privilegios de poder. Nosotros entendemos el currículo de la orientación educativa como

⁵³⁷ Ibid. p. 25.

práctica "pensada" y como "práctica vivida", es decir, como reflexión crítica y acción transformadora, cuya intención no es la de prescribir por anticipado ciertos resultados esperados de aprendizaje, en ese sentido, dicho aprendizaje es ya un producto abstracto y alienante.

El currículo tradicional indica qué es lo que será aprendido y cómo deberá trabajarse, para ello se definen los objetivos de la orientación, que permitan predecir las posibilidades de logro a través de diferentes medios; es comprensible que su propósito sea controlar, a través de la evaluación, los resultados en términos de productos de aprendizaje.

En cambio el currículo concebido como práctica "pensada y vivida", el orientador y los orientados pueden definir sobre la marcha su propio programa y acordar sus propósitos de acuerdo a sus necesidades e intereses en el marco del proceso social, económico, cultural e ideológico.

El currículo de la orientación educativa ha sido concebido como un producto. Los objetivos, contenidos y técnicas se prescriben a partir de una planeación de acuerdo al modelo educativo del Colegio de Bachilleres. Asimismo, los programas son operados y evaluados con base a criterios funcionalistas de corte bloomiano, donde los objetivos deben evidenciar productos de aprendizaje en términos de "cambios de conducta", por lo que sus fines son eminentemente adaptativos al medio social.

A pesar de ser concebida desde su origen como servicio de apoyo académico, la práctica orientadora se encuentra integrada al currículo formal, cuya lógica funcionalista se puede apreciar en

todo el proceso de orientación, en la obsesión por los datos en el momento de la evaluación.

La orientación educativa como práctica social e histórica es esencialmente pedagógica, en ese entendido es transmisora de valores e ideología. Por ello, es de entenderse que en la dinámica de su práctica tiene mucho que ver con aquellas actitudes, valores y conocimiento incidental que transmite el "currículo oculto". También la orientación es un medio en el que se cierne la ideología de las profesiones y de la legitimación de la educación.

Una de las diferencias fundamentales entre la tarea docente y la práctica del orientador, se encuentra en el currículo y en el tipo de valores que transmite.

Mientras que el profesor de asignatura centra su tarea en la transmisión del conocimiento para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes y los valores que transmite son los méritos académicos a través del éxito profesional. En cambio el orientador utiliza estrategias y técnicas para generar disposición de los alumnos para analizar grupalmente las diversas problemáticas de los objetos de conocimiento. Los valores que transmite son los de solidaridad a través del trabajo grupal, el desarrollo de cierto nivel de conciencia social para actuar en la realidad, el cambio de actitudes para modificar el devenir de su vida.

En la práctica y el discurso del orientador es posible identificar "dos tipos de valores", los "individuales y los

institucionales".⁵³⁸

Los valores individuales son aquellos que la persona ha incorporado a su propia existencia y tienen mucho que ver con el ser (ontológicos) en su relación con los demás.

Los valores institucionales tiene su origen en el poder que ejerce la "sociedad política" sobre la "sociedad civil" a través de la legitimación, el consenso y la coerción, por lo que no sólo propone, sino que también impone. La educación y la orientación son los medios más adecuados para la transmisión de valores.

Los valores institucionales o ideológicos son aquellos que el orientador transmite a los estudiantes a través de su discurso, de la forma de ver la vida y el mundo, sus actitudes, etc. (currículo oculto), para adaptarlos a un orden social establecido.

"El orientador como agente transmisor de valores políticos, realiza su función en diferentes niveles: en el "deber ser de la escuela" (plano disciplinario-normativo); en el "deber ser ciudadano" (plano cívico) y en el "deber ser en el trabajo" (plano productivo)."⁵³⁹

Estos tres niveles del "deber ser" constituyen valores éticos promovidos por las "instituciones privadas" que integran la "sociedad civil", los cuales son propuestos e impuestos por la "sociedad política", cuyo proyecto consiste en hacerlos públicos para generar consensos y, de esta manera, mantener la hegemonía del Estado que se erige como "moderno educador".

En el ámbito de la práctica de la orientación vocacional, el orientador tradicional promueve valores relacionados con el trabajo

⁵³⁸ MUÑOZ, Bernardo. La transmisión de valores y la Orientación Educativa. En: Memorias del I Simposio. Valores Y Educación. El nacionalismo ante los grandes cambios: Retos y perspectivas. Toluca Edo. de México, 24, 25 y 26 de octubre de 1991.

⁵³⁹ Ibid.

y con el estudio, que a su vez derivan de la noción de profesión como beneficio personal, éstos son: el prestigio social, la estabilidad económica individual, el nivel de consumo y competencia, la calidad de vida.

Por su parte, el orientador crítico también transmite valores desde su forma de concebir la realidad, la vida y el mundo, como son, por ejemplo: la concientización del individuo de su realidad social y la posibilidad de cambiar actitudes, la autorrealización de la persona de acuerdo con su proyecto de vida, entre otros.

5.6.4 Una didáctica de la comprensión: el afecto y la palabra.

A partir de la diferencia establecida entre el sentido y la práctica del orientador, respecto a la tarea docente del profesor de asignatura, es posible advertir en qué consiste la diferencia esencial entre ambos.

Ante la urgencia institucional para enfrentar necesidades emergentes, la práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres ha permanecido fiel a su carácter de servicio de apoyo académico, aún cuando en otros bachilleratos ha pasado a ser una asignatura curricular, ello no le ha impedido que realice funciones docentes, razón más que justificada para requerir de una didáctica especializada para ejercer dicha función.

Bajo este supuesto, el orientador se desempeña como profesor de orientación y opta por imitar a los profesores de asignatura al "dar clases" sobre diversas temáticas de orientación escolar y vocacional, lo cual significa una incongruencia con el

planteamiento que venimos proponiendo, porque significa un reduccionismo a su trabajo, al ubicarlo como "facilitador" de aprendizajes, que guía, apoya, dirige y supervisa la tarea, en lugar de coordinar el trabajo grupal.

Nosotros entendemos a la didáctica como una construcción metodológica y una concepción teórica de la educación que el orientador configura, a partir de las necesidades e intereses del grupo de aprendizaje, sobre el objeto de conocimiento que se aborde y la problemática específica que se analice.

En este entendido, la didáctica empleada por el orientador, no puede ser igual que la del profesor de asignatura, porque su objeto es diferente, en razón de que se trabaja con emociones, se requiere contar con el afecto y la palabra, que permita disponer al grupo de cierta actitud hacia el trabajo grupal.

"...su didáctica tendrá que ser distinta a la utilizada por un docente de asignatura. En tanto el docente de asignatura desarrolla su función a partir de los contenidos de aprendizaje, el orientador-docente debería generar una didáctica acorde con el discurso formativo- más que informativo- una didáctica que genere la reflexión, el análisis, la interpretación, la definición posible ante una determinada posición existencial, axiológica, epistemológica e ideológica."

Esta concepción de la didáctica es contraria a la posición de dirección y de autoridad, por lo que su característica fundamental es la de promover el diálogo, la dialogicidad. Sin embargo, lo anterior no sería posible sin crear las condiciones horizontales que descansan sobre la concepción autogestiva de la educación y que

se manifiesta por la relación entre iguales, la tolerancia, comprensión, confianza y afecto, lo cual implica la renuncia del orientador a asumir un papel directivo e impositivo, el que se sabe poseedor del conocimiento, dirige, resume, concluye, sanciona y evalúa los aprendizajes.

La pregunta que surge es: ¿cómo lograr una didáctica de la comprensión y el afecto que libere la palabra en el estudiante, lo sensibilice de su problemática ante la realidad social y promueva un cambio de actitud, que le permita actuar sobre ella?

La aproximación pedagógica que hemos venido proponiendo es aquella que "respete"⁵⁴⁰ las decisiones del grupo de personas y su individualidad y que promueva el diálogo y el intercambio afectivo, sin menoscabo de una intención "verdaderamente gnoseológica",⁵⁴¹ es decir que propicie el conocimiento y el pensamiento crítico de la práctica de la orientación educativa, nos referimos al grupo de aprendizaje.

⁵⁴⁰ Con este término, Freire se refiere a aquella práctica educativa que impone, sanciona, prescribe y al hacerlo, "manipula", "cosifica" y "domestica" al educando y, bajo estos lineamientos, la concientización es una farsa."

FREIRE, Paulo. Ob. Cit. p. 89.

⁵⁴¹ Al respecto Freire afirma que si no se da una situación "gnoseológica", todo acto de conocimiento deriva en un "verbalismo inconsecuente y frustrador".
Ibid. p. 92.

5.7 EL TRABAJO DIDÁCTICO, GRUPAL Y PSICOSOCIAL EN LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

5.7.1 El grupo.

Con base en lo antes planteado, es necesario explicar cómo se desarrolla el trabajo didáctico grupal y psicosocial en el grupo de aprendizaje, partir de las problemáticas que enfrentan los estudiantes.

Al respecto es importante precisar que dichas problemáticas corresponden a cada objeto de conocimiento de la orientación educativa, cuyo trabajo no se reduce al ámbito escolar, sino que se extiende al medio social, que también orienta incidentalmente, a través de la familia, los medios de comunicación masiva, entre otros.

El propósito general del grupo de aprendizaje es que el participante desarrolle diferentes niveles de "toma de conciencia"⁵⁴² en su interrelación con la realidad concreta, como una totalidad, la integre como resultado de un proceso de análisis, reflexión e interpretación grupal para esclarecer diversas confusiones y problemas derivadas del objeto de la orientación, que le posibiliten un cambio de actitud para actuar sobre su realidad social.

Una de las formas de incidir en la conciencia del estudiante es a través del grupo de aprendizaje.

En principio se piensa en un modelo institucional que opere tanto en la secundaria como en el bachillerato. Para ello es necesario

⁵⁴² Utilizamos el término en sentido freiriano para denotar la interrelación de los individuos frente al mundo con el objeto de una transformación recíproca, cuyo resultado es: "una confrontación con la realidad concreta, que se le presenta como una objetivación." Ibid. p. 88.

integrar grupos con las características reales, es decir, numerosos y heterogéneos, cuya problemática tenga que ser problematizada por el grupo, en un lapso de tiempo de un semestre.

El grupo se reúne una vez por semana, con una duración de dos horas, en un espacio definido y con un carácter optativo, pero condicionado por un compromiso institucional.

Se plantea el problema de la técnica, es decir, de qué manera es posible coordinar grupos de aprendizaje para abordar problemáticas específicas de cada objeto de conocimiento?

5.7.2 El trabajo grupal.

El proceso grupal en la práctica de la orientación educativa con la reunión de los participantes, a quienes será dirigido, dependiendo del tipo de objeto y problemática en particular.

En principio se reúne a los alumnos, se plantea el propósito general, se explica que se trata de lograr un cambio en ellos, una transformación personal para que puedan actuar y modificar el curso de sus vidas.

El orientador enfatiza el aspecto metodológico del trabajo grupal, para ello justifica en términos sencillos, lo que significa el grupo de aprendizaje, la función del coordinador y el papel de cada uno de los integrantes, la importancia que el grupo se integre, participe y se comprometa para abordar la tarea y lograr el propósito general.

También es importante especificar el día en que el grupo se reunirá, la hora y el número de sesiones, la dinámica de cada una de ellas y el tipo de materiales a emplear, para ir perfilando y

definiendo progresivamente el programa. Para ello, se explica que se trabaja con textos y pretextos para vincularlos con la problemática que están viviendo. Lo que surja en esta primera aproximación será muy importante, porque forma parte del compromiso grupal y, por tanto, significa un contrato grupal.

Existen diferentes momentos por los que atraviesa el trabajo grupal, como un proceso de aprendizaje, los cuales no necesariamente se desarrollan en un orden estricto.

Uno de los momentos importantes tiene lugar cuando el orientador-coordinador problematiza al grupo acerca de un objeto de la orientación y lo recorta como parte de su realidad. En términos de Freire⁵⁴³, se trata de una "decodificación" y consiste en que los integrantes del grupo ubican la problemática, incluso en el silencio.

Otro de los momentos se produce cuando los integrantes del grupo "describen" y "admiran" la totalidad del problema como una respuesta a la problematización. En este momento, el grupo participa analizando la problemática, lo cual no significa que termine con la aprehensión de sus principales causales.

En otro momento, los integrantes tratan de comprender la situación problemática de la orientación, ubicando su posición dentro de la realidad como una totalidad. Para Freire, este momento se resignifica en la "admiración anterior".⁵⁴⁴

⁵⁴³ Ibid. p. 106.

⁵⁴⁴ Ibid.

En el proceso grupal, la interpretación de la situación problemática de cada objeto de la orientación, ocupa un lugar central que profundiza la percepción crítica de la realidad, como resultado de la participación grupal y del trabajo del coordinador para centrar al grupo en la tarea, hacer señalamientos e interpretaciones sobre el grupo y sobre la misma tarea..

El momento culminante del grupo tiene lugar cuando el proceso desemboca en un esclarecimiento de la situación problemática y el participante sabe qué hacer, qué pasos debe dar para solucionar su problema personal, se siente involucrado y es capaz de asumir un cambio de actitud ante su vida y su actuar, para modificar su situación personal y social.

C O N C L U S I O N E S

La investigación que presentamos se enfoca a tres propósitos fundamentales que, en su oportunidad, fueron explicados en la introducción.

El primero es conocer las valoraciones de los orientadores acerca de su práctica, de cómo la realizan y cuáles son sus características, manifestaciones y fines que persigue en el ámbito institucional.

El segundo consiste en poner a prueba una metodología cualitativa que nos permita un acercamiento con los orientadores para acceder a la esencialidad de los fenómenos y problemas de la orientación educativa, como parte de la realidad social, para ello tratamos de liberar la palabra a través de sus ideas, opiniones y demás expresiones cuyos significados adquieren relevancia por su sentido histórico y por su carácter valorativo

El tercero de los propósitos es tratar de rescatar la información obtenida de los orientadores, para que no se quede en la riqueza de las expresiones, sino potenciarla en la praxis a través de una propuesta didáctica, grupal y psicosocial, de tal forma que constituya la balanza en la que se pese, la pista en la que corra y la carta en la que se juegue, la suerte de la orientación, como constructo epistémico y como praxis social.

En principio, nos parece pertinente y oportuno concluir, enfatizando la importancia del trabajo metodológico y, posteriormente, presentar las conclusiones que derivan de las valoraciones de los orientadores respecto de su práctica. Por último, habremos de presentar aquellas que surgen de la propuesta.

- Hemos recurrido a una metodología de investigación cualitativa como una forma de propiciar condiciones que posibiliten un acercamiento con los orientadores para saber cómo perciben su práctica y las valoraciones que tienen sus objetos de conocimiento, de tal forma que les permita expresar libremente sus ideas, experiencias y opiniones con la finalidad de buscar los significados de los hechos histórico-sociales y la forma cómo los sujetos los "internalizan" y resignifican a través de su experiencia. La estructuración de la teoría de la subjetividad nos ha permitido analizar e interpretar las actitudes subjetivas de los orientadores, desde el mundo del valor y del sentido.

- Es evidente que nuestra experiencia en el mundo real, incluyendo la de los valores, se encuentra permeada por las condiciones subjetivas, lo cual no quiere decir, que éstas produzcan la realidad, sino que representa una forma de resignificarla para valorar los objetos, hechos, problemas o situaciones, sin mayores pretensiones.

Esta metodología y la forma como se interpreta la realidad, nos ha permitido acceder al mundo del valor y el sentido para no quedarse en los hechos físicos, por lo que estamos convencidos que dicha metodología es la más adecuada para conocer cómo los orientadores valoran su práctica y, a partir de estas valoraciones, plantear una propuesta factible y realista.

- En cuanto a los criterios requeridos para valorar una experiencia, sabemos que nuestros estados de ánimo alterarían las percepciones del valor de un objeto, hecho o problema. Pero también

sabemos que sólo captan las mismas cualidades valorativas los sujetos con actitudes semejantes, podemos comprobar que una experiencia de valor puede repetirse, ya sea por el mismo sujetos o por otros, en condiciones semejantes.

- En relación con el tema central de esta investigación, hemos podido constatar que las valoraciones de los orientadores sobre su práctica en el Colegio de Bachilleres, responde a dos factores fundamentales, éstos son: la formación y la experiencia.

El primero es determinante en cuanto constituye el "referente teórico" para abordar la práctica, el cual está integrado por diversos enfoques y teorías de aproximación al objeto. El segundo surge a través de la práctica, está integrado por vivencias, observaciones, reflexiones y valoraciones de la praxis orientadora, a lo que hemos denominado "referente empírico"

- En esta investigación nos permite corroborar lo dicho por Luis Villoro⁵⁴⁵ quien siguiendo a Husserl, afirma que existen dos niveles de hechos. El primero se integra por un mundo objetivo y sensible, el cual no se reduce a las cosas o hechos físicos, sino que incorpora "objetos y situaciones" que representan emociones, deseos, afectos, constituyendo totalidades animadas. Sobre este mundo real, la postura o actitud "natural" establece un recorte de la realidad y la construye a través de la objetivación y ha sido el objeto social de estudio del funcionalismo y el estructuralismo.

⁵⁴⁵ VILLORO, Luis. El poder y el valor. Ob. Cit. pp. 18-19.

El segundo nivel de los hechos corresponde a otra postura, llamada por Husserl "personalista" en el que la hermenéutica y las diversas aproximaciones de la "sociología de la comprensión" tratan de explicar el comportamiento del sujeto, por lo que el centro de la atención es el mundo subjetivo.

"...recupera el mundo revestido de los valores y sentidos, en términos de nuestras actitudes."⁵⁴⁶

- Tanto el "mundo físico" como el "mundo del valor" y el sentido, han seguido caminos diferentes y aun cuando existen intentos por conciliar ambos extremos,⁵⁴⁷ en la práctica los prejuicios son mayores, porque las diferencias no sólo son epistemológicas sino, como lo dice Giddens, también son ontológicas porque se trata analizar e interpretar la acción, el sentido, la subjetividad, etc. Pero la obsesión por la objetividad es mayor, porque en la lógica de la racionalidad técnica, cuenta más que la comprensión humana el dato preciso y para ello se empeñan en lograr la pureza del instrumento.

Desde nuestro punto de vista, la teoría de la subjetividad, en las ciencias sociales, trata de vincular ambos extremos porque las relaciones dialécticas del hombre con la realidad exige un marco conceptual que expliquen desde dónde la entendemos. Para ello, es preciso reconocer a la hermenéutica como el punto de apoyo, en tanto que para "describir las actividades humanas", hace falta no

⁵⁴⁶ "Los valores, afirma Villoro, no son hechos del mundo físico, tal como se presenta ante la postura o actitud "natural", pero sí del mundo vivido directamente por el sujeto."
Ibid.

⁵⁴⁷ La teoría de la estructuración de Giddens es una prueba de ello, trata de sanjar las diferencias del funcionalismo y el estructuralismo cuyo interés es la primacía del objeto social, con la "sociología de la comprensión" cuyo propósito es la primacía del sujeto. Restablecer el vínculo entre ambas posiciones, es el propósito de Giddens.
GIDDENS, Anthony. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires, 1998. pp. 39-41.

sólo "estar familiarizado con las formas de vida"⁵⁴⁸ de los sujetos que se estudian, sino también contar con un referente teórico, en el cual apoyarnos, para no caer en el abuso de algunos métodos cualitativos que no superan el nivel descriptivo.

En el caso de las opiniones de los orientadores sobre su práctica en la orientación educativa, es preciso señalar que éstas son parte de este mundo valorativo, tanto del "mundo interno" como el "mundo externo", lo cual nos permite corroborar el supuesto planteado con antelación: la práctica de la orientación educativa formal, guarda una relación estrecha con la Pedagogía y, si en el fondo, ésta es una relación política, la práctica orientadora está dirigida por las relaciones de poder institucional, en cuanto a que norma, dirige y sanciona los propósitos y funciones de dicha práctica, en un momento histórico determinado.

- A partir de este supuesto, podemos advertir que la práctica de la orientación no puede permanecer inalterable ante una realidad compleja y cambiante. Se encuentra influenciada por una teoría psicológica de corte cognitivo conductual que deriva del modelo conocido como "Reformismo Social", el cual ha profundizado sus tesis principales, en donde la presencia del funcionalismo en las ciencias sociales ha sido determinante como teorización y como inspiración empírica al abusar de la relación causa efecto, en la investigación social, por lo que coincidimos con Giddens cuando expresa:

"El funcionalismo concedió particular relieve a la significatividad de las consecuencias no queridas de la acción, en especial cuando

⁵⁴⁸ Ibid.

esas consecuencias ocurren de una manera regular e intervienen, en consecuencia, en la reproducción de aspectos institucionalizados de sistemas sociales."⁵⁴⁹

- La práctica de la orientación educativa formal recibe esta influencia a través de los principios, las políticas y las estrategias educativas que se encuentran implícitas en el currículo formal.

Por la peculiaridad de "servicio de apoyo académico", la práctica de la orientación en el Colegio de Bachilleres, centra sus programas dentro de un esquema que comprende áreas específicas, regidas por una "normatividad institucional" que con base a lo intencional, previene las consecuencias de la acción orientadora, prescindiendo de un marco conceptual.

- Los programas de la práctica orientadora son planeados, operados y evaluados a través de un modelo psicotécnico funcionalista. Desde este enfoque, el currículo es concebido como un producto, cuya finalidad es lograr objetivos y metas concretas, para ser evaluados bajo un esquema bloomiano, como extensión de la práctica educativa. Por tanto, la orientación reproduce los mismos esquemas.

- Las necesidades de los estudiantes en el ámbito institucional han propiciado la incorporación del orientador al trabajo grupal, de tal forma que, sin ser propiamente una asignatura, sino un servicio de apoyo académico, la práctica de la orientación se le han asignado tareas similares a las de una asignatura.

⁵⁴⁹ Ibid. 31.

- Por su parte el orientador, en su afán de legitimar su trabajo, ha asumido funciones docentes, como "profesor de orientación" y se decide a "dar clases" de orientación, sobre diferentes temáticas, lo cual es comprensible bajo la lógica funcionalista. Sin embargo, existe una diferencia sustancial, que va más allá del simple matiz entre práctica educativa y práctica orientadora.

- La tarea primordial de la práctica orientadora es diferente a la transmitir contenidos de aprendizaje, porque no es un servicio de apoyo académico que se encargue de llevar a cabo comunicados. Su verdadera tarea consiste en establecer una relación gnoseológica, es decir, aprender a producir ideas y conocimientos, por lo que algunos orientadores han denominado "aprender a aprender" aspectos específicos de la orientación, lo cual es posible, para evitar el verbalismo y la manipulación.

- La función verdadera del orientador en el ámbito institucional es la de coordinar el trabajo grupal promoviendo el diálogo y la reflexión de los participantes para abordar la tarea. En este proceso, se trata de problematizar al grupo sobre diversas dificultades propias de los objetos de la orientación, con el propósito de esclarecer la problemática que permita la "reacción de la conciencia" para lograr un cambio de actitud en el participante. En este sentido, la práctica orientadora, como lo dice Freire, es "liberadora".⁵⁵⁰

- En cambio, la práctica de la orientación educativa actual, en el

⁵⁵⁰ FREIRE, Paulo. Ob. Cit. pp. 89-90.

Colegio de Bachilleres persigue, a través de sus programas institucionales, lograr consecuencias no queridas sin emplear conceptos funcionalistas, argumentando que no es necesario un marco conceptual de la orientación. En este entendido, la práctica orientadora a través del trabajo grupal e individual es un medio, por su carácter de servicio, para lograr los fines de la educación: un aprendizaje forzado, desvinculado de la práctica, es decir, enajenante para adaptar e integrar al estudiante, al medio social, sin pensar, problematizar, analizar y reflexionar sobre su papel en el contexto social, en una palabra, es una práctica alienante.

- En lo que concierne a la propuesta didáctica, grupal y psicosocial, concluimos que la práctica de la orientación, puede ser explicada desde la concepción filosófica moderna del hombre y de la sociedad, que derivan de las categorías que se desprenden del humanismo pedagógico, a saber: la existencia (ontológico), la axiología, la ideología y la epistemología, lo cual significa una forma de valorar el pensamiento humanista.

- Como constructo epistémico, la orientación requiere ser decantada desde principios humanistas sobre el ser y el existir de la finitud del hombre inacabado, del que busca su autorrealización, como una forma de complementar su existencia finita, para ello planea y proyecta su vida hacia aquella meta que a cada quien le parece grandiosa, cuyo logro a cada cual le satisface y valora como su creación segunda.

- El revalorar la categoría ontológica o existencial significa

ubicar el papel de sujeto epistémico frente a su realidad, lo cual es objeto de conocimiento de la hermenéutica y de la tendencia sociológica comprensiva.

- Los valores son la expresión del pensamiento subjetivo de la humanidad en un momento histórico determinado, en ese sentido, han acompañado a la existencia humana (la axiología que trata de explicarlos, surge con posterioridad) y son la expresión de una coyuntura histórica que pueden ser explicados en el contexto de la estructura social y económica. Así por ejemplo, el valor de la libertad como naturaleza segunda, termina por imponerse al principio de la heredad nobiliaria en los inicios de la modernidad. Este valor surge con toda su intensidad en el siglo XVIII con la Revolución Francesa y se convierte en valor solidario de la igualdad, justicia social, emancipación, etc. Sin embargo, el triunfo de la revolución burguesa significó el surgimiento del valor de la individualidad.

Los valores son generados por los "Estados Modernos" y transmitidos, en sentido gramsciano, por la "sociedad civil", entendida como "conjunto de organismos, vulgarmente privados", entre ellos destaca por su importancia, el educativo, que los integra y sociabiliza intencionalmente a través del currículo.

- La práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres, por su carácter de servicio de apoyo académico, constituye el medio idóneo para consensar los valores institucionales, es decir, ideológicos, por lo que difícilmente puede permanecer neutral.

- Lo ideológico de la orientación es propio de las condiciones sociales y económicas que hicieron posible su génesis, por lo que en sí misma es ideología, como programa de interés privado.

Una de las formas de revalorar la orientación es a partir de la categoría epistemológica, en su sentido más amplio y no reducido a la teoría del conocimiento de las ciencias experimentales, sino en la noción epistémica, lo cual permitirá explicar como buscar la verdad en la esencialidad de las cosas, incluso, más allá del mundo fisicalista. Asimismo, la práctica orientadora se nutre de esta postura epistémica de la orientación, cuando en el trabajo grupal se establece una relación gnoseológica entre orientador-orientados, como sujetos cognoscentes ante los objetos cognoscibles de la realidad que los mediatiza.

- La práctica de la orientación educativa formal encuentra límites muy estrechos en su quehacer en las instituciones educativas, por lo que existe incomprensión y falta de creatividad por parte de quienes se encuentran al frente de ella. Sin duda el poder y el mercado la limitan. Sin embargo, a pesar de todo y de todos, el discurso y el sentido crítico de la orientación avanzan.

- Las autoridades del Colegio de Bachilleres necesitan analizar cuáles son las valoraciones que tienen los orientadores respecto de su práctica, los propósitos, carácter, características, funciones, necesidades, etc. Asimismo, requieren conocer el proceso que ha seguido la orientación en la institución a veinticinco años de su creación y reconocer el momento en el ésta se encuentra, de tal forma que pueda corregirse el rumbo, porque su historia no ha sido

trazada definitivamente.

- Con el objeto de lograr este propósito, es preciso considerar el punto de vista de los orientadores, propiciar mayor participación, impulsar su actualización desde una concepción más amplia de la orientación y no restringirla al modelo educativo vigente.

- Por su parte, los orientadores deben advertir la necesidad de mayor organización y participación académica, sugerir programas de actualización diferente a la orientación tradicional. Es preciso "despsicologizar" a los orientadores y formarlos dentro de un conocimiento multidisciplinario, que exige una realidad compleja trastocada por la globalización.

- Ante una realidad nueva y un estudiante con nuevos problemas, se requiere un nuevo orientador, por lo que "el psicólogo ya no es suficiente". Para atender las necesidades de sujetos que demandan orientación, es imperativo formar especialistas provistos de competencias de diferentes disciplinas, como son: la filosofía, la economía, la antropología, la sociología, la pedagogía, la ergonomía.

El nuevo orientador que vive una nueva realidad, deberá contar con elementos para planear y evaluar cualitativamente, los programas que opera, analizar el comportamiento del mercado de trabajo, el surgimiento de las nuevas profesiones, las oportunidades de estudio a nivel superior, etc., es decir, conocer el contexto social en que se desenvuelve el estudiante como persona, por lo que se requiere un abandono gradual de la psicologización de la práctica

orientadora.

- Para salir de la etapa del estancamiento profundo en la que se encuentra la práctica orientadora en el Colegio de Bachilleres, es imperativo tomar en cuenta a los orientadores y convocarlos para que participen, realizando estudios para conocer las nuevas necesidades de los estudiantes; actualizando los programas, de acuerdo con los objetos de conocimiento; discutiendo sus propósitos, carácter del servicio y la función del orientador; preparando materiales para abordar nuevos contenidos; diseñando estrategias para la evaluación cualitativa; planeando y operando cursos y talleres para responder a necesidades reales de la población a quien está destinada la orientación, en fin, ese es el sentido y el cometido de la práctica orientadora que reclaman los tiempos "modernos".

B I B L I O G R A F Í A

- ABBAGNANO, N. VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. FCE. 6a Reimp. México, 1982.
- ANUIES. Memoria. Declaración de Villahemosa. México, 1971.
- ANUIES. Memoria. Acuerdos de Tepic. México, 1972.
- ANUIES. "Estudios sobre la demanda de la educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución". En: Revista de Educación Superior. Vol 2 No 2. México, 1973.
- ARENDDT, Hannah. La condición humana. Paidós. Barcelona, 1993.
- BARONA, Ernesto, CEJA, Luisa. Los valores al final del milenio. En: Revista La Jornada Semanal, pp. 16-34. Domingo 6 de septiembre, México, 1992.
- BAULEO, A. DE BRASI. J.C. Dimensiones de la grupalidad. En: La propuesta grupal. Folios, 2a edición, México, 1986.
- BECK, Carlton. Orientación Educativa. Sus fundamentos filosóficos. "El Ateneo", Buenos Aires. 1973.
- BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la Realidad. Amorrortu, 15a edición, Buenos Aires, 1998.
- BERMAN, Marshall. Brindis por la modernidad. En: CASULO, N. (Comp.) El debate modernidad posmodernidad. El Cielo por Asalto., 5a edición, Buenos Aires, 1995.
- BILBAO, Lilian T. Los modelos de orientación vocacional dominantes en México. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Iberoamericana. México, 1982.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- BLOMM, Benjamín. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. "El Ateneo", 7a edición, Buenos Aires, 1979.
- BOLLNOW, Otto. Introducción a la filosofía del conocimiento. La comprensión previa y la experiencia nueva. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. El oficio del sociólogo. S. XXI, 14a edición, México, 1991.
- BOWLES, Samuel. GINTIS, Herbert. La instrucción escolar en la América capitalista. S. XXI, México, 1981.

- BRAUDEL, Fernand. La historia y las ciencias sociales. Alianza, México, 1989.
- BURÓN, Javier. Motivación y aprendizaje. Mensajero, 2a edición, Bilbao, 1995.
- CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- CASARES, Ma del Pilar. Por un fundamento filosófico de la Orientación Educativa. En: Revista de Ciencias de la Educación. No 136. pp. 28-32. México, 1988.
- CASTLES, S. WUSTENBERG, W. La educación del futuro. Una introducción a la teoría y a la práctica de la educación socialista. Nueva Imagen. México, 1992.
- CASTREJON, Jaime. Estudiantes, bachillerato y sociedad. Colegio de Bachilleres, México, 1985.
- CIORAN, E. M. Historia y utopía. Artífice, México, 1981.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Documentos. Vol. 2 Concepción General y Estructura Académica, México, 1973.
- COLEGIO DE BACHILLERES. La orientación escolar en el Colegio de Bachilleres. Programas aprobados por acuerdos del Director General. México, 1983.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Secretaría Académica. Modelo educativo del Colegio de Bachilleres. Documento Preliminar. México, 1991.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Elementos metodológicos básicos en la enseñanza de las estrategias para la comprensión de la lectura. México, 1996.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Proporción de la responsabilidad en la realización de la tarea. Mecanog. México, 1996.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Normatividad del servicio académico de orientación. México, 1997.
- COMENIO, Juan Amós. Didáctica magna. Sepanquantos., 24a edición, México, 1982.
- COULON, Alain. Etnometodología y educación. Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación. Paidós. Barcelona, 1995.
- COVARRUBIAS, Francisco. Los retos de la formación de docentes en los umbrales del siglo XXI. En: Revista Cuarto Nivel. División de Estudios de Posgrado. Escuela Normal Superior del Estado de México.

pp. 27-35. México, 1993.

CREMIN, Laurence. La transformación de la escuela. Omeba. Buenos Aires, 1959.

CUSA, Nicolás De. De docta ignorancia. Libro 11, Aguilar, Buenos Aires, 1957.

CHEHAYBAR, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal (Grupos numerosos). CISE-UNAM. 4a edición, México, 1989.

CHEHAYBAR, Edith. Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectiva de alumnos del nivel medio superior y superior de la UNAM. CISE-UNAM. Serie sobre la Universidad No 17, México, 1991. 64 pags.

CHEHAYBAR, Edith. Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. En: Revista Perfiles Educativos. CISE-UNAM. No 63. pp. 43-58. México, 1994.

CHOMSKY, Noam. DIETERICH, Heinz. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia. Joaquín Mortiz. Colección Contrapuntos, 3a Reimp. México, 1996.

DEBESSE, M. MIALARET, G. Historia de la Pedagogía. Tomo 1 y 11. Oikos-Tau. Barcelona, 1973.

DE BRASI, Juan Carlos. Algunas reflexiones sobre los grupos de formación. En: La propuesta grupal. Folios, 2a edición. México, 1986.

DE BRASI, Juan Carlos. Subjetividad, grupalidad e identificaciones. Búsqueda-Grupo Cero, Buenos Aires, 1990.

DE IBARROLA, Ma. Sociología de la Educación. Programa de Actualización y Formación de Profesores. Módulo 111. Colegio de Bachilleres, México, 1979.

DE MONTMOLLIN, Maurice. Los psicofarsantes. S. XXI 8a edición, México, 1989.

DEVEREUX, George. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. S. XXI, 5a edición, México, 1989.

DEWEY, John. Democracia y educación. Lozada, 8a edición, Buenos Aires, 1978.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de los egresados universitarios. Un estudio en la Ciudad de México. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado, UNAM. México, 1993.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Tarea docente. Una perspectiva didáctica,

grupal y psicosocial. UNAM-Nueva Imagen. México, 1993.

DREYFUS, H. L. RABINOW. P. Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM. México, 1988.

EDELSTEIN, G. RODRÍGUEZ A. El método: factor unificador y deterioro de la instrumentación didáctica. En: Revista Ciencias de la Educación. No 12. pp. 34-27. Axis. Buenos Aires. 1974.

FOLADORI, Horacio. Análisis vocacional y grupos. Universidad Autónoma de Morelos. Serie Ciencias Sociales e Historia. México, 1985.

FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. La Piqueta. 2a edición, Madrid, 1979.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. S. XXI 18a edición, México, 1988.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. S. XXI, México, 1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. S. XXI, 20a edición, México, 1978.

FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. S. XXI 7a edición, México, 1978.

FREUD. S. Tres ensayos para una teoría sexual. La sexualidad infantil (1905). Tomo 11. Obras Completas. Biblioteca Nueva. 4a edición, Madrid, 1981.

FREUD, S. Mis opiniones acerca del rol de la sexualidad en la etiología de las neurosis (1906). Tomo 11. Obras Completas. Biblioteca Nueva. 4a edición, Madrid, 1981.

FREUD, S. La represión 1915. Tomo 11. Obras Completas. Biblioteca Nueva, 4a edición, Madrid, 1981.

FROMM, Erich. Marx y su concepto de hombre. FCE. Colección Breviarios, No. 166. 15a Reimp. México, 1998.

FRONDIZI, Risieri. ¿Qué son los valores? FCE. Colección Breviarios No 135. 13a edición, México, 1995.

FUENTES, Olac, GONZÁLEZ, P. Otros. México hoy. S. XXI México, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Sígueme, 4a edición, Salamanca, 1991.

GAL, Roger. Orientación escolar. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

GIDDENS, Anthony. Las nuevas reglas del método sociológico. Amorrortu, Buenos Aires, 1993.

GIDDENS, Anthony. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

GONZÁLEZ, Fernando. Problemas epistemológicos de la Psicología. CCH Sur-UNAM, México, 1993.

GOULDNER, Alvin. La dialéctica de la ideología y la Tecnología. Alianza, Madrid, 1978.

GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. Cuadernos de la Cárcel No 1 Juan Pablos, México, 1975.

GUTIÉRREZ, Francisco. Educación como praxis política. S. XXI, México, 1984.

GUEVARA, Gilberto. La catástrofe silenciosa. FCE. México, 1995.

HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Taurus. Madrid, 1986.

HABERMAS, Jürgen. Ciencia y técnica como "ideología". Tecnos, Madrid, 1986.

HABERMAS, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. Taurus. Buenos Aires, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo 1. Taurus, Buenos Aires, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública. Gustavo Gili, GG. MassMedia, 4a edición, Barcelona, 1994.

HAMMERSLEY, Martyn, ATKINSON, Paul. Etnografía. Métodos de investigación. Paidós, Barcelona, 1994.

HEGEL, G.W.F. Fenomenología del espíritu. FCE. 7a Reimp. México, 1987.

HELLER, Agnes. La revolución de la vida cotidiana. Materiales. Madrid, 1979.

HORKHEIMER, M. FROMM, E. PARSONS, T. La familia. Península. 6a edición, Barcelona, 1986.

HOYOS, Carlos Angel. La orientación: un programa público de interés privado. En: Materiales sobre la orientación educativa en México. Memoria del 1er Foro Regional de Orientación Educativa. ENEP-

ARAGÓN-UNAM, México, 1990.

HUBERMAN, Leo. Los bienes terrenales del hombre. Historia de la riqueza de las naciones. Nuestro Tiempo, 32a edición, México, 1992.

KANT, Emmanuel. Crítica de la razón pura. Porrúa, 6a edición, México, 1982.

KANT, Emmanuel. Filosofía de la historia. FCE. Colección Popular. No 147, 4a Reimp. México, 1985.

KAPLUN, Mario. Diálogos de la comunicación. No 37. FELAFACS. Buenos Aires, 1987.

KUHN, T.S La estructura de las revoluciones científicas. FCE. Colección Breviarios No 213, 13a edición, México, 1997.

LA JORNADA. Hace el rector un llamado imperativo a defender a la UNAM. 10 de marzo, p. 64. México. 1999.

LATAPÍ, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen. México, 1980.

LE GOFF, Jacques. Los intelectuales en la Edad Media. Gedisa, 3a edición, Madrid, 1993.

LOBROT, Michel. Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión. Humanitas, Buenos Aires, 1974.

LUKACS, Georg. Historia y consciencia de clase. Grijalbo, México, 1985.

MARCUSE, Herbert. La ética de la revolución. Taurus, Madrid, 1969.

MARCUSE, Herbert. La filosofía americana, James W. El pragmatismo, Aguilar, Buenos Aires, 1973.

MARCUSE, Herbert. Un ensayo sobre la liberación. Joaquín Mortiz, 4a edición, México, 1975.

MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Joaquín Mortiz, México, 1987.

MARCUSE, Herbert. Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social. Alianza, 8a edición, Madrid, 1984.

MCCARTHY, Thomas. La teoría crítica de Jürgen Habermas. Tecnos, Madrid, 1987.

MEDINA, Sara Rosa. Educación y Modernidad. El Bachillerato en México ante los retos del Tercer Milenio. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México, 1996.

- MERTON, K. Robert. Teoría y estructura sociales. FCE. 1a Reimp. México, 1995.
- MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Paidós, Madrid, 1982.
- MONTERROSAS, A. MUÑOZ, B. La orientación escolar en el Colegio de Bachilleres. Programas aprobados por acuerdo del Director General. Colegio de Bachilleres, México, 1983.
- MORENO, P. MUGIA, J. Los nuevos economistas de la educación. En: Revista Foro Universitario, Epoca 11 año 6 No 72, pp. 41-60. México, 1986.
- MUÑOZ, Bernardo. La orientación educativa como praxis de la resistencia. En: Memoria de la primera reunión regional de Orientación Educativa. UPN. pp. 23-48. México. 1989.
- MUÑOZ, Bernardo, TRUJILLO, Raúl, VUELVAS, Bonifacio. "Marco teórico de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres". Documento Básico No 1 de las Comisiones Académicas de Orientadores. Colegio de Bachilleres, México, 1987.
- MUÑOZ, Bernardo. La orientación educativa dentro de la dimensión política del Estado. En: Revista Foro Universitario, Epoca 11, año 6, No 72, pp. 27-40. México, 1986.
- MUÑOZ, Bernardo. Aproximación analítica al proceso de la práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres: diez años. Mecanog. Conferencia, Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1988.
- MUÑOZ, Bernardo. La didáctica de la orientación educativa. En: Memoria del intercambio académico de profesionales de la orientación educativa. ENEP ARAGÓN-UNAM. pp. 27-43. México, 1992.
- MUÑOZ, Bernardo. La transmisión de valores y la orientación educativa. En: Memorias del 1er Simposio: Valores y Educación. El nacionalismo ante los grandes cambios. Retos y perspectivas. pp. 21-41. Toluca, Edo. de México, México 1991.
- MUÑOZ, Bernardo, CALVO, Mónica. Estados de Conocimiento de la Orientación Educativa. 2o Congreso Nacional de Orientación Educativa.. La investigación Educativa en los ochenta, Perspectiva para los noventa. Cuaderno No 18, México, 1993.
- MUÑOZ, Bernardo. El filosofar de los orientadores. En: Memorias del 2o Congreso Nacional de Orientación Educativa., AMPO, pp. 77-85. México, 1997.
- NAVILLE, Pierre. Teoría de la orientación profesional. Alianza, Madrid, 1975.

- NICOL, Eduardo. La primera teoría de la praxis. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM. México, 1978.
- PANSZA, Margarita. Pedagogía y currículum. Gernika, México, 1987.
- PARISI, Alberto. Raíces clásicas de la Filosofía Contemporánea. Marxismo, Fenomenología y Filosofía Analítica. ANUIES-UAEM, México, 1977.
- PÉREZ, Manuel. Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano. Línea-Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas. México, 1993.
- PIÑA, Juan Manuel. Pensamiento tecnocrático y modernidad. En: Memoria del 1er Foro de Orientación Educativa. Cuadernos de la ENEP-ARAGÓN-UNAM, pp. 69-95. 1a Reimp. México, 1990.
- POURTOIS, J.P. DESMENT. H. Epistemología e instrumentación en ciencias humanas. Herder. Barcelona, 1992.
- RECCIBITTI, Pío. E. CORTESSI, Santa. Comportamiento y comunicación no verbal. Elementos no verbales del comportamiento interpersonal. Gustavo Gili. Col. Punto y Línea. Madrid, 1990.
- REYES HEROLEZ, Federico. El poder: La democracia difícil. Grijalbo, México, 1987.
- RUSSELL, Bertrand. La perspectiva científica. Ariel, 4a edición, México, 1985.
- RUIZ, Estela. Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Cuadernos del CESU-UNAM. No 35. México, 1998.
- SCHAFF, Adam. Historia y verdad. Grijalbo, México, 1971.
- SOLANA, F. CARDIEL, R. BOLAÑOS, R. Historia de la Educación Pública en México. FCE. México, 1981.
- SOLANA, Fernando. Tan lejos como lleque la educación. FCE. México, 1982.
- TAYLOR. S.J. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos. Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Revista Foro universitario. Época 11, año 6, No 72. pp. 8-26. México, 1986.
- TORRES, Carlos Alberto. La educación y las teorías del Estado (Implicaciones de la investigación sobre la política educativa). En: Revista Perfiles Educativos CISE-UNAM No 1, pp. 22-28. México, 1983.

TUNNERMANN, Carlos. La educación superior en el umbral del siglo XXI. CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996.

TYLER, Ralph. Principios básicos del currículum. Troquel, Buenos Aires, 1982.

VÁSQUEZ, Josefina. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México, México, 1979.

VILLAMIL, Roberto. Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones. En: Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. Cuadernos CESU_UNAM No 21. 11-25. México, 1990.

VILLORO, Luis. Crear, saber, conocer. S. XXI, 8a edición, México, 1994.

VILLORO, Luis. Pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento. El Colegio Nacional-FCE, Serie Cuadernos de la Gaceta. No 82. México, 1994.

VILLORO, Luis. El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. El Colegio Nacional-FCE, la Reimp. México, 1998.

VUELVAS, Bonifacio. La investigación cualitativa en la orientación educativa. En: Memoria del 2o Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO, pp. 169-175. México, 1997.

VUELVAS, Bonifacio. La juventud actual ¿comienzo o final de una época? En: Memoria del 20 congreso Nacional de orientación Educativa, AMPO, pp. 453-459. México, 1997.

VUELVAS, Bonifacio. La formación de los orientadores, en la dimensión retrospectiva del conocimiento. Conferencia Magistral 5o Encuentro Nacional de Orientación Educativa. "Elección de Carrera y Proyecto de Vida." Universidad de Guanajuato. México, 1997.

WATZLAWICK, Paul. El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica. Herder, 6a edición, Barcelona, 1994.

WATZLAWICK, Paul. El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido. Herder, Barcelona, 1995.

WEBER, Max. Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. FCE, 7a edición, México, 1984.

WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premia, 5a edición, México, 1984.

WINNER, Norbert. Dios & Golem. S. XXI, 4a edición, México, 1988.

ZARZAR, Carlos. Concepciones teóricas de la orientación. En:

Materiales sobre Orientación Educativa en México. Memoria del 1er Foro Regional de Orientación Educativa. ENEP ARAGÓN-UNAM, pp. 11-31. México, 1990.

ZEITLIN, Irving. Ideología y teoría sociológica. Amorrortu, 6a Reimp. Buenos Aires, 1986.