



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN
PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA
UNA RACIONALIDAD GEOESTRÁTÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS
IMAGINARIOS SOCIALES**

Autor: Orlando Cáceres Torres
Tutor: Dr. (Ed) Felipe Morillo

CAMPUS BÁRBULA, DICIEMBRE DE 2020



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN
PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA
UNA RACIONALIDAD GEOESTRÁTICA NO ENSÍDICA DESDE LOS
IMAGINARIOS SOCIALES**

Tesis Doctoral presentada ante la
Facultad de Ciencias de la Educación
de la Excelentísima Universidad de
Carabobo para optar al título de
Doctor en Educación.

Autor: Orlando Cáceres Torres
Tutor: Dr. (Ed) Felipe Morillo

CAMPUS BÁRBULA, DICIEMBRE DE 2020

DEDICATORIA

A la espiral transgeneracional Cáceres Torres en especial a sus estandartes Alicia Torres e Isaías Cáceres Miranda. Forjadores de un mundo mejor, labrado con filigranas de amor, pasión, trabajo, fe y esperanza. Gracias por esculpir en sus hijos e hijas preciosas obras de arte (les amamos)

A los estudiantes, educadores y orientadores del sistema educativo venezolano.

A mis colegas profesores del Departamento de Orientación y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo que están activos, jubilados y quienes el sueño de la vida les sorprendió.

RECONOCIMIENTOS

*A mi tutor y amigo de viajes épicos
y aspavientos Felipe Morillo*

*Al maestro Miguel Ángel Castillo,
por sus valiosos e inigualables aportes
investigativos y reflexivos*

*A mis cinco informadoras llave,
mujeres virtuosas y de gran estima*

*A mi amiga Génesis Gómez Delgado,
por su apoyo incondicional y especial
en la distancia; por esa vida en gestación
que traerá alegrías incommensurables
(Te esperamos y pronto anhelamos darte una
hermosa bienvenida Gianna Sofía)*

*A la Universidad de Carabobo como
institución social magmática instituida e
instituyente (como dice su himno;
Jubiloso a la sombra del canto
defenderte sabrá nuestro honor! Como
escudos: el pecho y el brazo! Cual
banderas: la mente y la voz!)*

*Al extraordinario genio y figura de
Cornelius Castoriadis el hacedor de
magmas (a 23 años de su retorno a la
patria de los Espíritus)*



DOCTORADO

DE 213-17



ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente acta, se hace constar que la Comisión Coordinadora del **Doctorado en Educación**, en uso de las atribuciones que le confiere el artículo N° 44, literal k), del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, consideró que el proyecto de tesis doctoral titulado: **"Fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional en el sistema educativo Venezolano. Hacia una racionalidad geoestratégica no ensídica desde los imaginarios sociales"** Adscrito a la línea de investigación: *Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo*

Presentado por el ciudadano:

Orlando Cáceres Torres
V- 12.109.701

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

El Dr. Felipe Morillo realiza la tutoría de esta tesis.

En Bárbula, a los diecisiete (17) días del mes de Noviembre de 2017.


Dra. Amada Mogollón
Coordinadora del Programa



Actas

... La Universidad Efectiva



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Felipe Morillo** titular de la Cédula de Identidad N° **V- 3.054.019**, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada: **“FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA UNA RACIONALIDAD GEOESTRATÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES”**, presentada por el ciudadano: **Orlando Cáceres Torres** titular de la cédula de identidad N° **V- 12.109.701**, para optar al grado de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Bárbula a los doce días del mes de Octubre del año dos mil diecinueve

Dr. (Ed). Felipe Morillo
C.I. N° 3.054.019



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES



ACTA DE DISCUSIÓN DE TESIS DOCTORAL

En atención a lo dispuesto en los Artículos 145, 147, 148 y 149 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, quienes suscribimos como Jurado designado por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 146 del citado Reglamento, para estudiar la Tesis Doctoral titulada:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA UNA RACIONALIDAD GEOESTRATÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Presentado para optar al grado de **DOCTOR EN EDUCACIÓN** por el aspirante:

ORLANDO CÁCERES TORRES
C.I.: V-12.109.701

Realizado bajo la tutoría del Dr. **Felipe Morillo**, titular de la cédula de identidad N° V-3.054.019.

Una vez evaluado el trabajo presentado, se decide que el mismo está **APROBADO**.

En Bárbula, a los nueve días del mes de Diciembre del año dos mil veinte.

Dr. Roberto León
C.I.: V-7.016.442
Fecha: 09-12-2020

Dr. Felipe Morillo
C.I.: V-3.054.019
Fecha: 09-12-2020



Dr. Miguel Ángel Castillo
C.I.: V-1.365.055
Fecha: 09-12-2020

Dra. Zoraida Méndez
C.I.: V-7.061.451
Fecha: 09-12-2020

Dra. María Fatima de Pontes
C.I.: V-3.912.874
Fecha: 09-12-2020

FE: 09/12/2020/NM

Universidad de Carabobo, Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
Ciudad Universitaria Bárbula, Edif. FaCE www.posterado.uc.edu.ve

ÍNDICE GENERAL

pp.

DEDICATORIA.....	iii
RECONOCIMIENTOS.....	iv
ACTA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DOCTORAL.....	v
AVAL DEL TUTOR.....	vi
ACTA DE DISCUSIÓN DE TESIS DOCTORAL.....	vii
SINOPSIS DIVULGATIVA EN ESPAÑOL.....	xiii
SINOPSIS DIVULGATIVA EN INGLÉS.....	xiv
EXORDIUM.....	1

CAPÍTULO

I VISIBILIDADES DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

El Viaje Iniciático a los Imaginarios Sociales.....	6
Génesis de la Problematicación.....	11
Intencionalidad de la Investigación.....	24
Directrices de la Investigación.....	24
Argumentos Justificatorios.....	24

II TEJIDO ONTO-EPISTÉMOLÓGICO

Acercamiento Epistemológico de la Orientación Profesional.....	29
Registros Experienciales (El Etic).....	42
Ubicuidad Primera (El Proto) de la Orientación Profesional.....	52
La Orientación Profesional: Breve Viraje al Mundo y Latinoamérica.....	59
Devenir Histórico de la Orientación Profesional en Venezuela.....	65
El Proceso de Secularización y la Con-formación Ética de las Profesiones.....	85
Modelos de Intervención en la Orientación Profesional.....	97
Las Profesiones y la Relación de Ayuda: Algunas Reflexiones.....	111

III HORIZONTE METÓDICO: UN SENDERO INSTITUYENTE

El Paradigma Científico Instituido.....	122
Hermenéutica: La Mensajera de las Ciencias Comprensivas.....	127
Selección del Enfoque Metódico.....	136
Entrelazado Metódico.....	138
La Etnometodología Educativa como Valor Agregado en lo Educativo.....	139
Signos y Símbolos: Fronteras Compatibles e Invisibles.....	146
Escenario Empírico de Intervención.....	151
Informadoras Llave.....	152
Criterios de Selección de las Informadoras Llave.....	152
Medios Estratégicos para Capturar la Información.....	154
Procesamiento Cualitativo de la Información.....	155
Legitimación de Saberes.....	157
Principios Bio-éticos de la Investigación.....	159

IV CORPUS TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL Y LA RACIONALIDAD

La Obra de Cornelius Castoriadis en Clave Sociológica.....	167
La Obra de Cornelius Castoriadis en Clave Psicoanalítica.....	177
Imaginario e Imaginación en la Encrucijada Histórica de Castoriadis.....	200
Desplazamiento de Castoriadis a Maffesoli: Una Aproximación al Imaginario Social.....	213
La Imaginación Simbólica de Gilbert Durand: Hacia una Visión Antropológica.....	220
Epimeleia Heautou (<i>Inquietud de sí</i>) y Gnothis Seauton (<i>Conócete a ti mismo</i>): Nociones Fundantes de la Racionalidad.....	231
Caleidoscopio: Razón, Racionalismo y Racionalización.....	248

V DESPLIEGUE HRMENÉUTICO Y PRESENTACIÓN DE EVIDENCIAS RACIO-EMPÍRICAS

Sistematización y Tratamiento Cualitativo de la Información.....	263
Momento Pre-configuracional: Hoja de Ruta Protocolar.....	265
Presentación Personal de la Informadora (ORA).....	266
Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORA).....	266
Presentación Personal de la Informadora (ORB).....	284
Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORB).....	384
Presentación Personal de la Informadora (ORC).....	291
Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORC).....	291
Presentación Personal de la Informadora (ORD).....	300
Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORD).....	300
Presentación Personal de la Informadora (ORE).....	311
Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORE).....	311
Momento Con-figuracional: Saturación Categorical de la Vivencia.....	320
Colofón Interpretativo de la Informadora Llave (ORA).....	321
Colofón Interpretativo de la Informadora Llave (ORB).....	329
Colofón Interpretativo de la Informadora Llave (ORC).....	333
Colofón Interpretativo de la Informadora Llave (ORD).....	339
Colofón Interpretativo de la Informadora Llave (ORE).....	346
Triangulación de Fuentes Orales.....	351
Desplazamiento a Otras Significaciones.....	361
Anclaje: Paridad de Significaciones.....	367
Momento Trans-figuracional: Búsqueda de Sentido y Significado en Clave Exegética.....	370

VI RACIONALIDAD GEOESTRATÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Magma de Significaciones Imaginarias para una Teorización.....	378
--	-----

Racionalidad Geoestratégica No Ensídica en Orientación Profesional.....	386
REFERENCIAS.....	394
 ANEXOS	
1. Consentimiento Informado Individualizado (MODELO A).....	414
2. Consentimiento Informado Institucional (MODELO B).....	416

ÍNDICE DE MATRICES

MATRIZ	pp.
A Matriz 1. Transcripción de la Entrevista y Categorización (ORA).....	266
B Matriz 2. Transcripción de la Entrevista y Categorización (ORB).....	284
C Matriz 3. Transcripción de la Entrevista y Categorización (ORC).....	291
D Matriz 4. Transcripción de la Entrevista y Categorización (ORD).....	300
E Matriz 5. Transcripción de la Entrevista y Categorización (ORE).....	311
F Matriz 6. Triangulación de Fuentes Orales.....	351



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN
PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA
UNA RACIONALIDAD GEOESTRATÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS
IMAGINARIOS SOCIALES

Autor: Orlando Cáceres Torres
Tutor: Dr. (Ed) Felipe Morillo
Fecha: Diciembre, 2020

SINOPSIS DIVULGATIVA

La presente tesis doctoral desanuda su telos para generar una cosmovisión teórica de los fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, basada en una racionalidad geoestratégica no ensídica desde los imaginarios sociales. El corpus teórico está fundamentado en los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis (1975) en apertura a los imaginarios socio-simbólicos y antropológicos. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, desde una perspectiva cualitativa orientada hacia la hermenéutica, propuesta por Gadamer (1983), en complementariedad de un enfoque microsocial devenido de la Etnometodología educativa de Coulon (1994, 1998). El grupo de informadoras llave, estuvo configurado por cinco orientadoras y docentes activas dentro del sistema educativo venezolano y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, logrando potenciar la dialogicidad entre estas profesionales y el investigador, mediante entrevistas cualitativas a profundidad. El magma de significaciones sociales derivantes presenta que la Orientación Profesional no posee una plataforma o fundamentación teórica-metodológica propia de la cual asirse, salvo la tabla de salvación que le ofrece los recortes teóricos heredados, cuyo énfasis se deriva de los enfoques psicologistas de viejo cuño. La racionalidad geoestratégica no ensídica actúa en la diversidad del razonamiento cotidiano, científico y simbólico del orientador, quien considera la incertidumbre, el caos y la fluctuante realidad socio-cultural vías para potenciar el *legein* (pensar) y el *teukhein* (hacer).

Palabras Clave: Orientación Profesional, Racionalidad Geoestratégica no Ensídica Imaginarios Sociales.

Línea de Investigación: Pedagogía, Educación, Didáctica y su Relación Multidisciplinaria con el Hecho Educativo.

Temática: Impacto del Proceso Social Educativo.

Sub-temática: Praxis Educativa: Metodología y Evaluación



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF
PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE VENEZUELAN EDUCATIONAL
SYSTEM. TOWARDS A NOT ENSIDICAL GEOSTRATEGIC
RATIONALITY FROM SOCIAL IMAGINARIES

Author: Orlando Cáceres Torres

Tutor: Dr. (Ed) Felipe Morillo

Date: December, 2020

INFORMATIVE SYNOPSIS

The present doctoral thesis discourages its telos to generate a theoretical worldview of the theoretical-methodological foundations of professional guidance in the Venezuelan educational system, based on a geostrategic rationality not ensidical from the social imaginary. The theoretical corpus is based on the social imaginary of Cornelius Castoriadis (1975) in opening to the socio-symbolic and anthropological imaginary. The research was carried out under the interpretative paradigm, from a qualitative perspective oriented towards hermeneutics, proposed by Gadamer (1983), in complementarity with a microsocial approach derived from Coulon's educational ethnomethodology (1994, 1998). The group of key informants, was formed by five counselors and teachers active within the Venezuelan educational system and the Faculty of Education of the University of Carabobo, managing to enhance the dialogue between these professionals and the researcher, through in-depth qualitative interviews. The magma of deriving social meanings shows that Professional Guidance it does not have a platform or its own theoretical-methodological foundation from which to grasp, except for the salvation table offered by the inherited theoretical cuts, whose emphasis is derived from the old-fashioned psychological approaches. Non-Ensidic geostrategic rationality acts in the diversity of the daily, scientific and symbolic reasoning of the counselor, who considers uncertainty, chaos and fluctuating socio-cultural reality as ways to enhance legein (think) and teukhein (do)

Keywords: Professional Orientation, Geostrategic Rationality not ensidical, Social Imaginary.

Research Line: Pedagogy, Education, Didactics and its Multidisciplinary Relationship with the Educational Fact.

Thematic: Impact of the Social Educational Process.

Subthematic: Educational Praxis: Methodology and Evaluation.

EXORDIUM

En el sistema educativo venezolano, históricamente las investigaciones referentes a la orientación profesional han sido procesadas a la luz de la psicología como ciencia humana, y su transferencia, adaptabilidad y aplicabilidad a las ciencias de la educación como territorio disciplinar con norte propio, posibilitó configurar una estructura teórica y metodológica como campo matriz de ubicación, a fin de esclarecer las condiciones y condicionantes disciplinares de este espacio del conocimiento humano en toda su extensión, lo que signa la necesidad de confrontar reflexiva y críticamente sus postulados epistemológicos, ontológicos, teleológicos y axiológicos; al igual que, la literatura en sus construcciones discursivas teórico-conceptuales y los procedimientos metodológicos desde las cuales se edificó esta disciplina, mejor conocida en el medio académico universitario y comunitario en Venezuela como orientación educativa vocacional.

En alusión a esta perspectiva, lo situacional apuntala el fenómeno de estudio en un terreno epistemológico en cuanto a revelaciones de carestía en las teorías de soporte de la orientación profesional y el excesivo psicometrismo intrusivo en la planificación, evaluación y diagnóstico de necesidades educativas. En tal sentido, cuando se alude a la visión educacional de la orientación profesional, el eje articulador de la teoría y la metodología es subsumido desde la psicología educativa, y cuando pasa al plano socio-pedagógico su arquitectura teórica abre un ápice hacia la sociología de la educación. Estas dos direcciones dejan entrever que no hay una posición autónoma, fundante y consistente en sí misma que socave los cimientos de una racionalidad monolítica y hegemónica del saber-hacer, para dar paso desde los resquicios de una lógica subterránea geo-estratégica no ensídica, a través de modelos análogos, metafóricos y paradójales proclives de un mundo complejo, caótico, indeterminado y fluctuante. Dicha perspectiva de cambio, se asocia a las concepciones que se tienen sobre la interacción humana y el dominio cognitivo en orientación, entendido como un sistema de pautas teóricas, metodológicas (atinente a

la diagnosis y prognosis), y del herramental de prácticas y modelos lineales operativos presentes en los sistemas teóricos que dictaminan de manera visible un cuerpo argumental con la finalidad de responder y satisfacer las necesidades, intereses, expectativas y aspiraciones de las y los orientadores que están ejerciendo y a posteriori ejercerán, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Desde el imaginario social, la praxis orientadora dentro del campo educativo, viene a instaurar un modo emergente de construir la realidad social y disciplinar, ya que los hilos tensionales que pulsan la clásica idea de orientación como relación de ayuda o incluso relación intersubjetiva, como aplicación proveniente de la psicología clínica, exigen reconsideraciones sobre la temporalidad de los conceptos y el devenir de la práctica en orientación profesional. Es a partir de los imaginarios sociales de los orientadores en ejercicio que fueron estudiantes de pregrado en la universidad de este segmento disciplinar, donde sus diferentes vivencias instituyen significaciones no solo racio-empíricas del mundo fenoménico, sino en los universos simbólicos imaginarios, dispositivo reflexionante instituyente, que apertura un espacio a nuevas consideraciones sobre el tratamiento teórico-metodológico que se le ha dado a la orientación profesional, como parte del complejo campo de actuación en las ciencias de la educación. Cuestión que induce al rastreo sistemático de los enfoques, modelos, métodos, técnicas, instrumentos, y estrategias de evaluación y seguimiento desde las cuales ha operado la orientación profesional hasta el presente.

Por tal motivo, Morillo (2012, 2013), señala que las formas mediante las cuales se ha desarrollado la estructura teórica-metodológica de la orientación educativa vocacional, como las disposiciones cambiantes de su praxis por su carácter dilemático-estructural, hacen devolver la mirada a la concepción disciplinar del terruño socio-humanístico para adaptarse a los nuevos cambios, y valorar lo social y la condición humana de las personas implicadas. En el caso de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, lo que ha prevalecido es el linaje de

teorías heredadas que consolidaron un entramado hegemónico colonizador productor de un pensamiento instrumental alienante, y en consecuencia descentralizador, de la praxis del orientador, para amalgamar un espacio referencial operativo en los llamados modelos de intervención en orientación. Estos modelos han pasado por el denominado proceso de intervención socio-educativa, con profundas raíces en posturas psicoanalíticas, visión empresarial (proveniente de las relaciones industriales), el asesoramiento centrado en el cliente (visión de la psicología humanista rogeriana), la dinámica de grupos y la pedagogía social, que en su núcleo esencial soslayan las competencias necesarias que debe adquirir el orientador-orientadora en la compleja realidad social y cultural que debe actuar.

En derivación de lo antes presentado, el propósito argumentativo de esta propuesta doctoral está posicionado en la generación de una cosmovisión teórica de los fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, basado en una racionalidad geo-estratégica no ensídica desde los imaginarios sociales de los sujetos actuantes, la cual dilucida un conocimiento que otorga libertad a la imaginación y significaciones sociales imaginarias frente a los conceptos rígidos e inflexibles del academicismo positivista y pseudopositivista. Desde esta panorámica, se presenta el capítulo I, denominado visibilidades del fenómeno de estudio, el cual contiene: El viaje iniciático a los imaginarios sociales, donde el autor expresa las evidencias posicionadas en base a las vivencias obtenidas en la formación de pre-grado y maestría, y cómo ellas desencadenaron los elementos para construir la presente tesis doctoral, seguidamente se muestra la génesis de la problematización, la intencionalidad, directrices y los argumentos justificatorios.

En cuanto al capítulo II, tipificado como tejido onto-epistemológico, permitió realizar un acercamiento epistemológico de la orientación profesional y como esta se ha manifestado en el topos praxiológico psico-educativo e interdisciplinar; de igual manera, se revisaron los registros experienciales (El etic), configurados en estudios doctorales a nivel nacional e internacional, encontrando símiles al fenómeno de

estudio: la orientación educativa, la orientación vocacional e incluso ocupacional ya que su campo de acción y contenido curricular abarca los mismos aspectos, lo cambiante está en el contexto socio-cultural de aplicación; siendo propicio conocer el devenir histórico de la orientación desde sus más remotos orígenes míticos hasta aterrizar en el logos de la modernidad y el desarrollo de la industrialización. En ese influjo temporo-espacial fue oportuno darle ubicuidad y cabida a la orientación profesional dentro del contexto mundial, latinoamericano, y con especial atención en el sistema educativo venezolano, es por ello que se le concibe como orientación educativa y no profesional. En este capítulo también comulgan aspectos devenidos de ese contexto histórico como fue la secularización o decadencia de la religiosidad en occidente hasta decantar en la conformación ética de las profesiones en la modernidad occidental. También se lograron examinar teóricamente, algunas construcciones discursivas de los diferentes modelos psicológicos e integrales de intervención en orientación profesional lo que fue relevante establecer algunas reflexiones acerca de las profesiones y la relación de ayuda en ellas inmersa.

Con respecto al capítulo III, se avizoró el horizonte metódico como sendero instituyente en términos de Castoriadis, lo cual implicó que se fue construyendo de acuerdo a la realidad que iba emergiendo y no representó en ningún momento una camisa de fuerza metodológica, sino que se dio apertura a la co-creación incesante como el fluido magmático que no detiene su curso hasta que se enfría y se petrifica en la psique-soma y en la historia institucional de la sociedad. Para ello fue imprescindible iniciar el debate paradigmático instituido, ya que la ciencia precisa asignar un territorio epistemológico donde encuadrar el conocimiento. Sostenido éste principalmente por la visión cualitativa de la hermenéutica en complemento sociológico (teoría micro-social) de la etnometodología educativa. En el mundo de los imaginarios sociales se especificaron los signos y símbolos como fronteras compatibles e invisibles en su interactividad. Además de todo esto, se describe el escenario empírico de intervención, las informadoras llave que fueron aquellas cinco orientadoras que abrieron el cerrojo de las vivencias de su praxis diaria. Fue

consecuente el establecimiento de criterios para escoger a dichas informantes llave; posteriormente, se presentan los medios estratégicos para capturar la información, el proceso al que fue sometido ésta proveniente de las entrevistas a profundidad, la legitimación de saberes, y los principios bio-éticos que guiaron el estudio.

En el capítulo IV, se difundió el corpus teórico de los imaginarios sociales y la racionalidad, conociendo la obra de Cornelius Castoriadis en clave sociológica y psicoanalítica, su noción de alteridad y los desplazamientos teóricos desde este autor hacia otros prominentes teóricos como Maffesoli, Gilbert Durand y los atisbos que muestra la antropología. Sobre la razón se abre la jaula al animal irracional-racional y bajo el estandarte socrático de la *Epimeleia Heautou* y *Gnothis Seauton* como conceptos recuperados y amplificados por Michael Foucault se desglosa lo prístino de la racionalidad en occidente (el logos) y sus diversas aristas lingüísticas desde un caleidoscopio hasta llegar a la racionalidad magmática de Cornelius Castoriadis.

Para el capítulo V, se presentan los resultados de las evidencias ratio-empíricas encontradas producto de la hermenéutica aplicada, sistematizando para ello la información en tres momentos específicos, el primero denominado: Pre-configuracional, es la hoja de ruta donde se muestran los datos personalizados de los informantes llave, la captura de la información y el proceso de categorización. El segundo momento llamado: Con-figuracional o saturación categorial de la vivencia consistió en interpretar cada una de las entrevistas y generar la triangulación de fuentes primarias) y para el momento tres: Trans-figuracional o búsqueda de sentido y significado en clave exegetica, se realizó una triangulación múltiple de datos aportantes (informadoras, corpus teórico e investigador). Finalmente, en el capítulo VI, se expone el texto que presenta la Racionalidad Geoestratégica no Ensídica desde los Imaginarios Sociales, plasmando en él el magma de significaciones imaginarias para una teorización que coloca en evidencia el sentido operacional de la ratio geoestratégica no ensídica en la orientación profesional. Asimismo, se presentan las referencias empleadas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

VISIBILIDADES DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

La problematización es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hacen entrar alguna cosa en el juego de lo verdadero y lo falso, y lo constituyen como objeto para el pensamiento.

Michael Foucault

El Viaje Iniciático a los Imaginarios Sociales

La presente Tesis Doctoral oscila entre una discursividad propia del autor en primera persona y otra formal en tercera persona; al igual que la estructuración del contenido en Capítulos (entendidos estos como capas concéntricas permeadas y permeables) como parte del orden que resguarda la ciencia. Los subtítulos de cada Capítulo son el producto constructivo de reflexiones alcanzadas en mi discurrir vivencial en el mundo académico universitario y mi breve estancia en el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela, expresado en un imaginario que no busca estancos, parcelas, determinismos, certezas ni fuerzas hidráulicas verticales, muchas veces asumidas éstas por los investigadores ante el temor de ser rechazados por los evaluadores, sino más bien por fuerzas horizontalizadas en pro de un mayor campo de visibilización y actuación comprensiva advenida de la hermenéutica; trazando de esta manera, un sendero desde muchas posibilidades teóricas-metodológicas que ya han sido desanudadas con especial énfasis en las ciencias del Espíritu, pero al mismo tiempo la complementariedad de lo aportado por las orientadoras, en tanto a vivencias cotidianas e inquietudes sentidas, lo cual es una forma de superar opacidades, sesgos y sospechas en el contexto investigativo que ya Castoriadis advierte desde los imaginarios sociales instituidos e instituyentes.

La inquietud de estudiar los fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional desde los imaginarios sociales, consistió principalmente en que éstos proponen un asiento teórico providencial para penetrar el mundo racional de las y los orientadores en el contexto educativo y cómo ellos dan respuestas ante la diversa, compleja y cambiante realidad socio-histórica, siendo que los imaginarios se construyen y se de-construyen a ritmos acelerados en los universos simbólicos de los orientadores en ejercicio, tanto en el aspecto profesional como en el profano o informal doxático (Garfinkel, 1990), siendo que en estos últimos no median criterios de formalidad contractual. (Shotter, 1993; Castoriadis, 1997). En este orden hilatorio, los planos formales siempre revisten lo explicable; pero a su vez, es subsumido por otro plano muy importante como lo es la reflexión emitida por las orientadoras en sus conversaciones abiertas, descifrando sus vicisitudes y enfrentamientos (dialéctica) en la cotidianidad con estudiantes, representantes y comunidad educativa en general; aunado, a la ejecución de procedimientos regulatorios de sus funciones dentro de la estructura organizacional-institucional educativa.

En tal sentido, los imaginarios sociales implican la manera compartida por un grupo de personas de construir y representarse psíquicamente un espacio-tiempo de comparecencia, constituyendo de esta manera mundos simbólicos objetivos como manifestación de las subjetividades histórico-sociales que el sujeto teje con su mundo de vida fenoménico. Baeza (2000). Éstos mundos de vida, como lo afirma Castoriadis (1997) no tienen en sí mismo límites definidos ya que se funden en un magma de significaciones sociales que están entrecruzados por la vivencia cotidiana de esos sujetos en específico, de acuerdo a sus percepciones, sentires, borrosidades, actitudes y en el caso de los orientadores en ejercicio: de prácticas, lógicas conjuntistas e identitarias, procedimientos operativos, impregnados muchas veces de vacíos epistemológicos; al igual que creencias, ideologías y valores dentro del sistema educativo venezolano. En los escenarios de actuación o mundos simbólicos, las y los orientadores construyen su realidad de acuerdo a redes de sentido desde la cual la misma sociedad a través del sistema educativo define lo que es o no es (criterios de

validez), lo que puede o no puede hacerse (los criterios de actuación), lo que puede o no decirse (criterios de representación). Esto quiere significar que la sociedad construye los mecanismos funcionales de las instituciones, en este particular la institución educativa desde lo que las personas consideran como realidad para dicha sociedad y si se sale de estos parámetros no tiene ni validez ni sentido social, plataforma que es posible mediante los procesos comunicacionales. Los imaginarios sociales permiten adentrarse en la conciencia de los orientadores, quienes actúan entre lo deseado y lo factible, considerando una meta-construcción que no es solo subjetiva, intersubjetiva e intrasubjetiva, sino que va más allá desde quien le da el sentido y significado real. Por eso, el imaginario social, es más que la subjetivación de la imagen, puesto que ésta se relaciona con la representación y aquella con el sentido otorgado a toda una vida de formas, sentimientos, percepciones, motivos para las acciones e interacciones, necesidades, deseos, expectativas y aspiraciones.

A pesar de que, el imaginario se enuncia en lo simbólico; en el mundo de lo imaginario, lo simbólico es instituido e instituyente, a partir de la carga de sentido otorgada a la imagen, y ésta posee cierta consideración simbólica donde se forman los imaginarios. Por encima de las atribuciones a veces unidireccionales que le han dado a lo simbólico como representación directa de lo imaginario o a lo imaginario como consecuencia de lo simbólico, éstos se resignifican entre sí permanentemente, en el mundo de la vida de todos los sujetos. En otra instancia, se puede decir que los imaginarios sociales se refieren a esa carga intangible de sentido que los orientadores le dan a su praxis cotidiana desde la cual establecen su radio de actuación constante en el sistema educativo, asumiendo realidades distintas que son filtradas por un mundo simbólico, metafórico y metalingüístico de quienes asesoran y del cual deben tener una amplia comprensión. Es por ello que lo imaginario siempre utiliza lo simbólico para expresarse y viceversa. Lo imaginario antes aludido, no es un simple agregado cultural, ni tampoco lo natural o ya dado, sino que el uno se fertiliza del otro, emanación de relación constante de ebullición magmática, pero siempre a partir de las significaciones sociales imaginarias.

Castoriadis en su construcción teórica establece una imbricación compleja de relaciones con lo natural, la psique-soma, y lo histórico- social, que no pueden comprenderse desde la racionalidad heredada en occidente, ya que su perspectiva implica la instrumentalidad que está en las funciones del *Legein* (el decir) y el *Teukhein* (el hacer). Por eso considera que el problema de algunas teorías que se dicen construccionistas es que siguen percibiendo la realidad social desde la lógica conjuntista (determinista) y por eso no logran acceder a la complejidad de las relaciones que se tejen en la construcción de los imaginarios sociales.

Para superar esta lógica fragmentada que escinde, divide y desfigura, Castoriadis propone el Magma como esa dimensión en, desde y para la cual se constituye la institución imaginaria de la sociedad. El Magma es relación de relaciones en medio de las cuales no es posible lograr totalidades desde la suma de las partes, pues cada una de las partes contiene la totalidad pero también su particularidad. La figura del magma como alegoría para referir analógicamente la complejidad que reviste el estudio de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano no puede ser más preponderante para el momento histórico en que se investiga; pues el Magma en su significado real, es el resultado de fundido de rocas sobre las cuales reposan los continentes, en un equilibrio inestable: su estratificación implica movimientos, conmociones, surgimientos, erupciones de las que surge lava que al solidificarse produce diversas formas sólidas.

Así en la orientación profesional, los paradigmas científicos, teorías y perspectivas metodológicas han cambiado el territorio magmático de cómo, cuándo y desde dónde actuar. Recordando mi formación en pregrado las directrices teóricas provenían de la psicología aplicada y cognitiva, y muchos compañeros asintieron queriendo profundizar más en el piso teórico-metodológico y por eso insistían en estudiar psicología como carrera de soporte para una mejor praxis orientadora. Posteriormente con el avance curricular en sus diferentes momentos en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, se le dio apertura al estamento social y comunitario para

darle dinamicidad operativa en las Defensorías de Derecho de Niños, Niñas y Adolescentes en las diferentes alcaldías, y desde esas instancias de cooperación institucional educativa, los estudiantes de pregrado tienen la persistencia en estudiar Ciencias Políticas y Jurídicas (Derecho) como carrera, nuevamente para reiterar una mejor praxis desde las fronteras de la jurisprudencia en esos contextos pro-escolares.

En la lógica magmática, existe la interacción y coexistencia de múltiples organizaciones lógicas pero no reductible a una organización lógica. La noción de magma es aplicada tanto a la psique-soma en tanto expresión de la imaginación radical, como a la sociedad en tanto magma de significaciones sociales. Desde esta lógica, la realidad no se presenta pura, pues responde a lo individual y grupal, a la organización y el caos; no es simplemente organizable pues, en cierta manera ya está organizado, aunque se deja permear en su organización, y tanto la realidad física como la realidad imaginaria, de cierta forma, obliga a replantear nuevas categorías, sin que quiera decir con ello que las categorías existentes queden en desuso. Esto reconoce una correspondencia entre la conciencia y el ser en sí. Todo lo que corresponde a la institución imaginaria de la sociedad es a su vez magma y producto del magma, en tanto es generado; pero, a su vez es generatividad, es multiplicidad y particularidad, es natura, psique soma, historia, sociedad y cultura.

De ahí que el *teukhein* y el *legein* se complementan indisolublemente, pues ambas son creaciones absolutas del imaginario social y más cuando se le exige a la institución educativa formar a las nuevas generaciones para insertarlos al aparato productivo nacional. Esta lógica de los magmas, se constituyó en el más importante punto de partida del proceso investigativo, no sólo porque permitió iniciar una comprensión desde una lógica no conjuntista (yo propongo racionalidad geoestratégica no ensidica), sino que se planteó la posibilidad de examinar la realidad socio-educativa en un marco referencial donde lo individual-social, lo global-local, lo histórico-biológico, y lo teórico-metodológico tienen cabida en una cosmovisión no fragmentada desde los universos simbólicos y reales de los sujetos actuantes.

Génesis de la Problematicación

Desde un viraje histórico, Ojer (1965) describe que en la estructura social primitiva el ejercicio de las actividades profesionales no dependía del sujeto, sino del clan o familia a la que pertenecía. Posteriormente, las familias de clase superior, tanto la aristocrática como la guerrera y la religiosa fueron abandonando los oficios manuales para dedicarse exclusivamente a las profesiones liberales o tareas administrativas. De esta manera, las profesiones manuales llegaron a ser privativas de las clases inferiores y así nació la esclavitud en los diversos pueblos. Esta división en clases sociales perduró a través del tiempo, a pesar del desarrollo de las concepciones humanitarias de los judíos, griegos y romanos. Siendo el cristianismo, el movimiento revolucionario ideológico que trastocó al mundo antiguo, al proponer la justicia social, donde todos deben poseer iguales oportunidades de ascenso en el corpus social, limitadas solamente por las capacidades o aptitudes de cada persona.

Ergo, el sistema feudal modificó profundamente la estructura laboral de Europa, como consecuencia de las invasiones de los pueblos germánicos, y la propiedad de la tierra pasó a manos de los conquistadores cuyos jefes se distribuyen tierras y riquezas (modelo que fue traído a América tras la colonización española, portuguesa, holandesa y británica a partir de 1442 d. C.). Sigue señalando Ojer (ob.cit), que la influencia de la religión cristiana y la cultura grecorromana dulcificó las costumbres de los pueblos invasores, pero se conservó el grado social de los siervos, adscritos por herencia a las propiedades agrícolas del señor o amo. Más adelante, emergen los gremios artesanales, y así nació el artesano libre de la servidumbre, pero no de la profesión a la que pertenecía su familia. Estos gremios regulaban la profesión y establecían sus derechos, así como hoy lo hacen los colegios profesionales.

Siguiendo con lo anterior, los gremios controlaban el mercado de trabajo por medio de la limitación del número de aprendices del oficio en cada taller y de esta forma se controlaba la producción y la venta. Con la revolución francesa se suprimió

la organización gremial, la clase obrera, en teoría, podía elegir la profesión de su preferencia. Sin embargo, en la práctica se convirtieron en una masa proletarizada sin derechos profesionales y quedaron a merced del patrón, que aprovechando la gran oferta de mano de obra comenzó a pagar deficientemente sus servicios. Entre tanto, la clase aristocrática fue desapareciendo, siendo sustituida por la clase media gremial, formada por banqueros e industriales, surgiendo de esa manera la clase media moderna con los artesanos especializados y los profesionales liberales. Las profesiones se diversificaron debido a la revolución industrial, extendiéndose la libertad de elección de profesión, especialmente dentro de la clase media moderna.

En este proceso, se hizo necesario el estudio sistemático de las profesiones y de las aptitudes de los sujetos para cada una de ellas, ya que era importante elegir una profesión entre muchas. A fin de satisfacer esta necesidad moderna, emerge la orientación profesional en una primera instancia, como campo aplicativo de la psicología general, pues su objeto formal es el conocimiento de la conducta humana y su objeto material es el hombre. En tal circunstancia, la orientación profesional considerada al principio como rama de la psicología, aplica los diversos métodos diferenciales desde el punto de vista pragmático para integrar al ser humano a la sociedad en la que vive bajo el punto de vista de una profesión específica.

En cuanto al término de orientación profesional, éste fue acuñado por primera vez por el psicólogo Bovet en Ginebra para el año de 1916, aunque previamente Kelly en 1914 había hablado de orientación educativa como una actividad de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o adaptación a la escuela y Parsons mucho antes en 1908, definió los principios de la orientación vocacional al instalar en la ciudad de Boston una oficina destinada a la orientación vocacional (*Vocational Guidance Office*). Sin embargo, el aspecto psicológico resultó demasiado difícil de manejar para los orientadores profesionales, y muchos de ellos optaron por prescindir de él y comenzaron a considerar aspectos económicos e higiénicos dentro de las

profesiones. Al respecto, Hernández (2001; p. 3), sostiene que lo vocacional, adviene del latín medieval “*vocatio*” significando: llamada, y originariamente representaba la inspiración de la divinidad para cumplir una determinada misión en la vida terrenal, como dimensión de sentido de la existencia individual, y transición necesaria para alcanzar la eternidad. Para González (2003), la vocación desde el punto de vista litúrgico supone profesar en una congregación, mediante un acto solemne que se denomina justamente “*profesión*”. Y esa vocación religiosa aparece referida, no tanto a unas actividades, sino a un estilo de vida inmediatamente determinado por una opción fundamental por el sentido mismo de la existencia humana.

En contraste a lo anterior, Rascovan (1998, 2004), argumenta que la orientación vocacional es un campo de problemáticas vinculadas con el quehacer humano, referido a la elección y realización de un hacer, basado en el estudio y el trabajo. El campo vocacional, por tanto está directamente asociado con las problemáticas ocupacionales tan dramáticamente instaladas en el escenario social mundial a partir de la década de 1980 del siglo pasado. Siendo lo vocacional, el entrecruzamiento de una dimensión social, propia de toda organización económico-productiva y un espacio subjetivo asociado a las formas singulares en que los sujetos construyen sus itinerarios de vida, principalmente en el área laboral y de la educación formal.

Esto quiere significar, que la orientación vocacional es un invento de la modernidad para asistir a las personas que se preguntan por su hacer, su presente y su futuro. Como intervención tiene diferentes particularidades, que devienen tanto del marco conceptual con el que se trabaja, así como también del contexto en el que se ejerce la práctica. Esta orientación vocacional, en un sentido específico, es la intervención tendiente a facilitar el proceso de elección de los objetos vocacionales, y en su sentido amplio, es una experiencia a través de la cual se procura dilucidar algo respecto de la forma singular que cada sujeto tiene de vincularse con los otros y con las cosas; de reconocer su propia posición subjetiva en tanto sujeto deseante a partir de lo cual puede proyectarse hacia el futuro. Rascovan (ob.cit), manifiesta que la

orientación vocacional en un siglo de existencia produjo diversos discursos y prácticas, desde las primeras pruebas estandarizadas hasta la llamada modalidad clínica propuesta por Bohoslavsky (1975). Todo ello implica, que la intervención siempre estuvo determinada por coordenadas epocales, tanto en sus expresiones instituidas y dominantes, como en su vertiente crítica e instituyente. Esta modalidad clínica fue y sigue siendo, desde su origen, una opción útil para enfrentar al procedimiento psicotécnico de operar en orientación vocacional, que amparándose en una cuestionable rigurosidad, terminó deshumanizando al consultante. También es importante resaltar, que la estrategia clínica fungió como idea fuerza contracultural, debido a que su espíritu crítico-reflexivo contrarrestó aquellas prácticas que se fueron convirtiendo en recursos refinados de control social en la modernidad.

Al respecto, Moreno (2000), sostiene que la modernidad en occidente inicia y desarrolla un proceso de secularización aún vigente hasta nuestros tiempos, intentado independizar a la sociedad civil del atestado pensamiento religioso, percibiéndose de esta manera la educación y la orientación como hechos complementarios en la especificidad de la profesionalización, en función de ayudar a los sujetos y grupos fuera de los escenarios tradicionales y domésticos en lo indicativo a dónde actuar, qué hacer, sobre quién y cómo hacerlo. Ubicada, la orientación profesional y la educación en el encuadre de la modernidad tardía (época actual), la racionalidad ha estado ataviada a una realidad objetiva descontextualizada del sujeto, juzgando los eventos humanos a reglas unívocas y desvirtuando en él sus estados internos, creencias, sensibilidades, pensamientos y mitos.

En este orden de ideas, la orientación profesional en el sistema educativo venezolano inserto en los planes y programas modelos de prevención e intervención psico-social, manteniendo la concepción positivista tradicional, concentrada en la búsqueda de semejanzas, homogeneidad, estructura, cuantificación y la planificación de estrategias para resolver las necesidades relativas a la elección de carreras, tendiendo a generar estereotipos ideologizantes, adecuando de forma rígida al sujeto

humano a una carrera específica, situación que puede considerarse como problema ético al elitizar la profesión e identificarse con un etnocentrismo disciplinar que se resiste a la incorporación de nuevas ideas, enfoques, métodos y teorías. Es así como en el mundo académico, el debate acerca de la ciencia y del conocimiento científico, cuestiona todo determinismo y condición objetivista acerca de la realidad, la verdad y la razón última. Perspectiva que convoca a una progresiva entropía de los modelos hegemónicos que fundaron la racionalidad de la ayuda que imperó durante mucho tiempo en la praxis de la orientación. Esto se entiende, cuando se avizora la noción de ayuda congelada en el tiempo, en particular, porque su racionalidad humanista reproductiva y consejera de la norma-consenso acerca de lo social, personal y moral, se enfrenta ante el bullicio de la diversidad, lo instantáneo, lo incierto y lo múltiple.

Por su parte, De Lella (1999), Sandoval (2000) y Barrios (2000), avizoran los viejos modelos educativos atrapados en las lógicas del pensamiento moderno o pensamiento clásico ya aludido y la puesta en escena de nuevas propuestas, emergentes, que dan un horizonte distinto a la concepción y al contenido de la formación educativa del orientador. De manera general, el modelo tradicional de formación quedó anclado en unos referentes externos universales, tales como la definición de los componentes de los perfiles de competencia tradicional, los elementos que debía atender el currículo, la determinación de cuánta formación pedagógica en especialidades o menciones, y las directrices que deben situar la estructura del currículo para una praxis profesional eficiente. De igual manera, como características fundamentales, se hace un fuerte énfasis en la adquisición de conocimientos y en el currículo como masa de contenidos; además, se disponen los conocimientos de acuerdo con un régimen de verdad, desplegados por un dispositivo que bien pudiera llamarse poder pedagógico, casi siempre bajo la égida fragmentaria de una tradición cognitiva de larga data, gestada desde la ilustración francesa.

Obviamente, no se puede, olvidar los ideales culturales sobre la que se había fundamentado la modernidad y, en especial, el ideal educativo, el cual fue perdiendo

talante porque no se tomó en consideración la diversidad cultural y los diferentes modos de vida. Resulta insuficiente pretender reconstruir el discurso educativo a partir de consideraciones teóricas tomadas de las ciencias administrativas, de las disciplinas del mercado o de la economía de gestión, como, por ejemplo, calidad total, sociedad del conocimiento, entre otros. El asunto es mucho más complejo, puesto que se trasciende los fundamentos epistemológicos de la crítica postmoderna del universalismo y las soluciones globales. Esta misma complejidad aterriza en el territorio de la orientación debido a que debe encontrar por la vía de la pertinencia y la legitimidad del discurso educativo, el sentido que la educación puede cobrar en la vida cotidiana y en los proyectos políticos de los sujetos con fines de sensibilizar la sociedad desde la perspectiva de la solidaridad e igualdad. La orientación, por tanto, “necesita saber si en un mundo lleno de energías utópicas, ella puede cimentar la confianza en su función pedagógica, requiriendo para ello un mancomunado esfuerzo teórico y metodológico inherente a su praxis”. Oramas (2002; p.23).

Ahora bien, en un aspecto particular la orientación como campo específico de la educación, siempre ha sido permeada por la psicología vocacional e impactada a su vez por las rupturas epistemológicas y cambios paradigmáticos, repercutiendo de modo directo en la práctica profesional. Por ello, la orientación educativa-vocacional más allá de identificar principios abstractos sobre carreras individuales, enfatizó la importancia del conocimiento local, personal y socialmente situado; es decir, centrado en diferencias individuales, implicando los nodos críticos de su singularidad, y una perspectiva propia de lo pedagógico, personal, familiar, social y profesional. Esto configuraría la identidad personal del usuario de los servicios y departamentos de orientación, en atención al género, clase social, grupo étnico, orientación sexual, interés en la formación académica e inclinaciones, aspiraciones y expectativas vocacionales hacia las profesiones o el estudio de carreras universitarias.

Cabe resaltar, que la orientación vocacional tuvo a lo largo del siglo XX, dos huellas fundamentales, la primera con Parsons en 1909, quien introdujo su obra:

Choosing a Vocation, siendo reconocido como padre de la psicología vocacional. Este segmento disciplinar dentro de la psicología general se convirtió en ciencia, legitimando el razonamiento verdadero como el método moderno para emparejar a las personas con las posiciones de trabajo, donde éste sea el más apropiado. Como este método seguía el mismo espíritu de la modernidad y la objetividad, no tardó en considerarse efectivo pese a su rudimentariedad. La segunda huella, la marca Donald Súper a mediados del siglo XX, al introducir un cambio en la orientación vocacional, sosteniendo que los psicólogos como orientadores en ejercicio para esa época debían redirigir su atención al estudio de las carreras y no de las ocupaciones. De esta forma, Súper nutría la ciencia moderna objetivista, colocando al sujeto y no a la ocupación en el epicentro de la psicología vocacional. Sin embargo, no introdujo una nueva filosofía de la ciencia como lo hizo, en su tiempo, Parsons.

En el campo de la orientación profesional en Venezuela, la teoría de Jhon Holland es una de las que más ha impactado en su conceptualización respecto a la carrera u direccionamiento profesional, influenciando la elaboración de programas de orientación y permitiendo pronosticar logros en el trabajo. Holland (1975), desarrolló seis tipos de personalidad, que se corresponden con los ambientes de trabajo: realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional, y difieren en cuanto a intereses, preferencias vocacionales y no vocacionales, objetivos, creencias, valores y habilidades. En síntesis, el proceso de orientación, según las teorías en uso, respondería a todas las interrogantes que se presentan en el segmento dispuesto para decidir qué hacer al terminar el bachillerato (actualmente subsistema de educación media general). Las respuestas sobre las carreras y las profesiones, y sobre los propios deseos, inclinaciones y aptitudes, comenzarían a clarificarse en cuanto a las áreas de desempeño que cada estudiante tiene. En tal caso, el proceso de elección y toma de decisiones aparecerá cuando se aproxime el momento terminal de la formación del bachillerato (especialmente en el quinto año e incluso se ha presentado en el sexto año de las escuelas técnicas), o bien cuando ya se ha comenzado una carrera profesional universitaria que no cumple con las expectativas iniciales.

Frente a este posicionamiento, los fundamentos contextuales de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, están conformados por los elementos situacionales que interactúan en un momento histórico determinado (espacio-tiempo), para lo cual el contexto está representado por un conjunto estructurado de circunstancias dadas, pertinentes para la producción, desarrollo y funciones de una práctica social definida. Dichos elementos, no se refieren exclusivamente a las condiciones materiales de la sociedad, sino a los imaginarios sociales instituidos e instituyentes en alusión a los conocimientos, ideas, creencias, valores y símbolos que las personas tienen respecto a esta situación.

Pese a todo lo expuesto con anterioridad, Rivera, Casado, Niño y De Perichi (1987), argumentan que la orientación en Venezuela ha absorbido la influencia de la corriente norteamericana y europea, decantando en un modelo unilateral, prescriptivo remedial-curativo por encima de lo preventivo y de desarrollo; modelo además, autoritario y directivo, deviniendo en situación conflictiva en el quehacer educativo. En relación a esto, González (2002), sostiene que la orientación en Venezuela heredó su linaje teórico-práctico de los centros industrializados de Estados Unidos de Norteamérica y Francia, proveniente principalmente de la psicología, la sociología y la filosofía, construido a su vez con un modelo de hombre disímil al venezolano, y es a través de las ciencias de la conducta donde se encuentra el asiento del tipo de relación interpersonal que cada hombre desea hacer, el desarrollo personal a lograr, la vida que ha de llevar y los valores que lo han de sustentar. Todo ello prescrito en un paradigma que legitima la homogeneización del sujeto humano sin importar la cultura en la cual se encuentra inmerso.

Desde la visión psicológica, los enfoques sobre orientación toman sus fundamentos de cuatro grandes modelos asociados a las decisiones y a la consejería vocacional. Estos son: 1) el prescriptivo apoyado en los resultados de la psicología diferencial, 2) el psicodinámico proveniente de la tradición psicoanalítica, 3) del desarrollo humano donde el sujeto se despliega en un proceso evolutivo continuo y 4)

el conductista que asume la modificación de la conducta con reforzamientos dirigidos. Estos enfoques teóricos han tenido transformaciones, ubicando en el escenario de la educación a la orientación como un modelo de intervención, tanto de la conducta como de los procesos pedagógicos. De tal manera, el semblante de la orientación cambia de acuerdo a las visiones de sus autores, así para Kowitz y Kowitz (1969), la orientación en el contexto educativo tiene una función de control personal.

Dichos autores, asumen que la orientación es un servicio de atención especializada para las necesidades humanas de los estudiantes y lo vocacional es vinculante a educación por su carácter integral. No obstante, López Meza (1983), ubica la orientación vocacional en el plano de la psicología interactiva, siendo lo vocacional un proceso de ayuda a la madurez personal del sujeto. Este postulado perdura en el tiempo y origina un espacio referencial de asesoría educativa vocacional a quienes se forman en el campo de la orientación, es así como los psicólogos deslizan la noción de orientación para los modelos de intervención psicopedagógica y sociopedagógica, e incluso para el marketing de modas gerencialistas como el *coaching* o el *engagment*, productos derivantes de modelos de consejería (*Counseling*). Bisquerra y Filella (2010).

De este modo, en el proceso de reconfigurar los fundamentos de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, desde una perspectiva que no soslaye lo nocional de la contribución psicológica sino que la redimensione, de tal forma que pueda co-extenderse y no enclaustrarse en el campo de acción de los profesionales que se forman en orientación, avizora la posibilidad de aproximarse a los fundamentos no solo teóricos, sino metodológicos para reconsiderar el andamiaje conceptual que soporta a este segmento disciplinar, a sabiendas que actualmente dos universidades autónomas en el país egresan profesionales en orientación, como es el caso de la Universidad de Carabobo y la Universidad del Zulia, y en ellas ha persistido el énfasis más hacia la praxis de un psicólogo educativo motivacional, que el de un docente orientador que actúa sobre el hecho pedagógico en su concreción.

En un acuse realizado por Morillo (2013), el ámbito de la problematización evidencia un cúmulo de factores que revelan la existencia de una gran dificultad en dos direcciones: la primera vinculada al carácter socioeducativo que ubica la orientación educativa vocacional en los límites fronterizos de las promesas redentoristas de las personas a través de la educación; y la segunda, relacionada a la ausencia de un eje teórico visible que exprese el hilo integrador de los discursos y discursividades transdisciplinarias, derivadas del compromiso teórico de la orientación educativa vocacional con el giro racional guiado hacia la estética y el sentido humano, como recorte epistémico del campo profesional en educación. Asimismo, los aspectos carenciales encontrados en el ejercicio de la orientación educativa vocacional, fueron: desidia en el ejercicio, imposibilidad de supervisión y evaluación de las ejecutoras de los orientadores en las instituciones educativas, los procesos de complejización del ingreso al campo laboral del profesional de este subconjunto disciplinar, la escasa demanda manifiesta en la elección de la carrera y la dispersión de los planos constructivos como espacio de complementariedad de la educación en tanto ciencia humana.

Aunado a este espectro carencial, Rivera, Casado, Niño y De Pericchi (ob.cit), refieren que la orientación no posee una metodología propia y específica, esto se evidencia porque ella ha aparecido bajo la urgencia de necesidades prácticas y se ha enriquecido con otras disciplinas ya constituidas. Al respecto, Losada (1987), expresa que la preocupación sustancial de la orientación conocida en su tiempo como asesoramiento psicológico era la de responder a situaciones concretas donde la aplicación de técnicas otorgaba solución a problemas prácticos. Ha existido desde entonces una jerarquización de hechos, en el cual la construcción y discusión de la teoría ha devenido en segundo plano. De allí la posible aversión a la teoría de soporte en la praxis orientadora, ello dilucida cautelosamente los problemas denominados metodológicos en orientación. Lo nocional al concepto método resulta incómodo, probablemente por la connotación epistemológica que en él subyace, pues alude a ciencia, teoría del conocimiento y filosofía. Este panorama clarifica el por qué los

libros, manuales y textos sobre orientación no hablan de método, en el sentido de un sistema de procedimientos para plantear problemas y verificar hipótesis, sino que prefieren referirse en una forma menos comprometedora a enfoques, modalidades de trabajo y especialmente a técnicas. Se habla entonces de tantos métodos como técnicas existan, por ejemplo: el método de los test para los estudios del individuo, el método para el estudio de casos, los métodos para recoger información, los métodos para el estudio de las ocupaciones y así sucesivamente.

Por consiguiente, cuando se refiere a la metodología en orientación, ésta tiende a un eclecticismo sistemático de acuerdo al enfoque que asuma el orientador profesional en el contexto educativo. Se presentan por tanto, tres consideraciones: 1) según la posición teórica asumida por el profesional, 2) según la forma en que se procesan los contenidos y datos cuantitativos y cualitativos que se manejan para realizar predicciones y 3) según la dimensión temporal en que actúa. En el procesamiento de datos entran dos vertientes específicas: la primera implica una modalidad estadística cuyo raigambre está en la psicología diferencial y en la psicotécnica (teoría de los rasgos y factores), éste enfoque actuarial proporciona formulaciones predictivas en términos de probabilidades cuantitativas fijas y objetivas, mientras que la segunda comprende una modalidad clínica (abordada por Bohoslavsky, 1971) que abarca la ubicuidad del sujeto en el sistema-mundo para que tome decisiones acertadas y responsables, desde una perspectiva cualitativista interpretativa. De allí la confrontación dialéctica entre la modalidad estadística y la clínica.

Surge pues, la necesidad de repensar los fundamentos teórico-metodológicos de la orientación profesional, como demarcadores del discurso en la interacción humana hacia una nueva racionalidad geoestratégica no ensídica desde los imaginarios sociales de manera que se visibilice la condición y dignidad humana de quienes se revelan como sujetos actuantes implicados en el proceso diádico orientación-educación, y que también posibilite la construcción de un cosmopolitalismo crítico o

espacio ético-estético interconectado desde otra identidad que no sea instituida como verdad absoluta, la cual creó docentes y orientadores esclavos de la educación. Esta urgencia, reclama un acercamiento a la vivencia ya no desde las disciplinas científicas como camino colonizador y monolítico del pensamiento, sino a través de resquicios o fronteras subalternas que den salida a la lógica geo-estratégica no ensídica interesada en lo intersubjetivo, el diálogo de saberes, no desde el que sabe sobre el que no sabe, sino por procesos de conflicto dialéctico, dialógico y de constante fluctuación de emergencias (lo que emerge en la consciencia de los sujetos). Teniendo en cuenta que el sujeto humano con el que la orientación profesional trabaja no solo toma decisiones sobre la base de sus expectativas de futuro, sino también sobre la base de sus expectativas y aspiraciones acerca de las expectativas y aspiraciones de los demás, en ese pendular de un mundo donde entran otros mundos de vida.

Dentro de este contexto, la racionalidad geoestratégica no ensídica consiste en una lógica que aparece como genuinamente verdadera, derivada de la metáfora, y es auxiliar del imaginario. Para Castoriadis (ob.cit), las verdades expresadas mediante las leyes científicas son simplemente resultados del imaginario, productos de la creatividad humana. Construir una racionalidad geoestratégica, es una creación contingente. Pero para construir esa racionalidad no ensídica se necesita del lenguaje, el cual refiere a sus significados lingüísticos canónicos, tanto si son propios como figurados, y en todos ellos en el modo de la designación identitaria-conjuntista. Este lenguaje contiene los significados indeterminados sin ambigüedades en un constante fluir magmático o potencial inagotable de significación. Lo no ensídico es la función de los significados cambiantes, y el lenguaje es considerado desde un punto de vista radical diacrónico, es decir, variable. Además, una concepción extensiva del lenguaje (como lo es el concepto del imaginario de Castoriadis) no sólo se refiere a palabras, o a utensilios con los que debe enfrentarse al mundo, sino también, a prácticas discursivas, esto es, a prácticas sociales entretajadas en el discurso. Asimismo, la función imaginaria del lenguaje es la capacidad humana para recrear significados, no la pura radical alteridad con lo que está determinado. Lo imaginario no puede

hipostatizarse en cuanto tal: recrear significados, es usarlos de una manera diferente; por tanto, como un asunto de uso y significado, es una práctica social, no una dimensión perenne del lenguaje. Por consiguiente, la perspectiva de Castoriadis sobre la radicalidad del imaginario no es un rasgo intrínseco del mismo, sino que depende del uso, de la reflexión o de las alteraciones a las que se somete el mismo (permeabilidad). El que los significados lingüísticos sean prácticas sociales conlleva, que lo que se quiera decir con ellos, es también parte del imaginario. Este imaginario es previo al lenguaje porque los significados no pueden aislarse de las prácticas sociales en las que están sumidos. El imaginario articula pues, las significaciones sociales que los sujetos dan por sentado. Desde esta racionalidad geo-estratégica no ensídica de los imaginarios sociales, la orientación como praxis social debe tener presente que los significados de los sujetos sociales están continuamente transformándose, y su entidad es ciertamente incomprensible desde una visión racional instrumental. En tal caso, la praxis social de la orientación como proyecto de autonomía, pudiera encontrar sentido si se identifican y conceptualizan las significaciones imaginarias que los sujetos reflejan en la cotidianidad e incluso ocultan inconscientemente.

Finalmente, las carencias antes expuestas denotan las reflexiones precedentes a la interrogante desde la cual se construye la arquitectura argumental, en términos de la siguiente interpelación matriz:

¿Cómo se puede generar una cosmovisión teórica de los fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, basada en una racionalidad geoestratégica no ensídica desde los imaginarios sociales en los profesionales de orientación, formados académicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo?

Intencionalidad de la Investigación

Generar una cosmovisión teórica de los fundamentos teórico-metodológicos de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, basada en una racionalidad geo-estratégica no ensídica desde los imaginarios sociales.

Directrices de la Investigación

1. Identificar los estatutos epistemológicos de la orientación profesional.
2. Describir los procedimientos metodológicos empleados en la orientación profesional que han sido transferidos al corpus teórico educativo-vocacional
3. Dilucidar los nodos críticos en los registros teóricos de soporte de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano.
4. Interpretar el mundo de vida profesional de los orientadores educativos en Venezuela.
5. Configurar una racionalidad geoestratégica no ensídica desde los imaginarios sociales de los orientadores educativos, que resinifique crítica y reflexivamente su praxis profesional.

Argumentos Justificatorios

El presente producto doctoral busca mostrar que no hay campo del conocimiento teórico que pueda asegurar o aseverar que la praxis social que generan los sujetos humanos y la sociedad responde a esquemas analíticos o interpretaciones que se derivan del mismo, porque entre la realidad efectiva social y quien pretende organizar dicho conocimiento teórico se da un encuentro en el que interviene la

contingencia, el azar, el hallazgo, la espontaneidad y la posibilidad. La vinculación entre sujeto y sociedad es producto del emprendimiento de las acciones individuales y colectivas, en el fluir perenne de las significaciones imaginarias. Este vínculo, es un magma de imágenes que aparecen, se transforman y alteran según la dinámica de la práctica individual y colectiva en construir un mundo de vida, y las significaciones imaginarias muestran el modo en que se organiza socialmente ese mundo de vida, develando el *eidos* (del griego εἶδος que indica el aspecto exterior con significado de "forma", "aspecto", "tipo" o "especie") de una institución imaginaria de la sociedad específica que aparece en un momento histórico dado. La comunicación diaria y la actividad cotidiana de las personas producen significaciones imaginarias; en otras palabras, la praxis social, materializada en sus dos modalidades: el hablar vivo (*Legein*) y el hacer (*Teukhein*) antes expuestos, constituyen el origen de las significaciones imaginarias. Si se busca comprender una determinada sociedad e institución, entonces necesariamente hay que aprehender sus significaciones imaginarias. Es por ello, que el vínculo entre sujeto y sociedad desde lo imaginario depende única y exclusivamente de la actividad humana, y por ser humana, tiene el riesgo de constituirse en un vínculo destructivo como los totalitarismos o puede darse un vínculo constructivo como la democracia protagónica, o en el mundo teórico de la orientación profesional entre el conductismo de-constructivo (visión directiva) y el humanismo re-constructivo (visión no directiva).

La relación del individuo con la sociedad se da como producto de lo imaginario instituido o de lo imaginario instituyente. Si deviene de lo imaginario instituido, entonces la imaginación está inactiva, y el vínculo responde a una continua repetición de lo establecido. Si el vínculo nace de lo imaginario instituyente, entonces la imaginación está activa y en libre ejercicio creativo. Cabe destacar que lo instituido y lo instituyente se complementan. Cada vez que los sujetos socializados por lo imaginario instituido actúan para generar imaginario instituyente surgirá la autonomía. Dicho de otro modo, la puesta en práctica de la imaginación radical en la escena de lo imaginario instituido crea lo inédito, y es desde allí donde se puede

desarrollar la autonomía individual, auto-cuestionamiento, autonomía social cuestionamiento de las instituciones que aparece en lo imaginario mediante la acción humana, aclarando que en el sujeto la autonomía es auto-alteración, auto-creación; mientras que en la sociedad, la autonomía es auto-gestión creativa anónima. Miranda (2014). Los imaginarios sociales como cimiento teórico fundante permitieron desentrañar como se activa la imaginación radical de los orientadores en ejercicio en pro de alcanzar un imaginario instituyente en su praxis diaria de asesorías y consultas: pero a su vez la configuración de un imaginario instituido al ejecutar las políticas educativas del Estado Venezolano circunscritas a los lineamientos llevados a todas las zonas educativas, mediante resoluciones viceministeriales en el área de protección y desarrollo estudiantil.

Por otra parte, el conocimiento científico como ejercicio intelectual va a insistir en que los criterios de validez de una teoría científica son siempre relativos a un entorno cultural en el que siempre están inscritos. La objetividad científica está estrechamente ligada a unas coordenadas e intereses sociales, subrayando que dicha objetividad está condicionada por un marco ideológico previo, el cual mediante una determinada representación del mundo le otorga una peculiar significación al conocimiento. “La propia definición del objeto científico carece de objetividad, ya que se construye desde una previa representación del mundo, de ahí que no se pueda concebir una preexistente realidad aislada del contexto social que la configura”. Carretero (2001; p. 302). El mismo Castoriadis (1975), sostiene que la ciencia y la tecnología en la modernidad son expresiones fundamentales, las cuales se apoyaban en un imaginario específico desde el cual se le atribuía una particular significación del mundo marcada por la objetividad de lo real.

Todo esto conlleva a que es imposible desligar el despliegue de lo epistemológico del estamento social. Así que tratar de dilucidar el problema del conocimiento científico desvinculando su contextualidad histórica se entraría al terreno de invalidez metodológica y ontológica. Esto alude a la clásica distinción

racionalista heredada del positivismo lógico que demarcaba la justificación y el descubrimiento, como el escenario de una imparcial validez del conocimiento, de una posible fuente de error. En ella, la génesis e intereses sociales implicados en el conocimiento, localizados en el descubrimiento, trataban de ser desligados del orden de la epistemología. Lo social, con todo lo simbólico, imaginario y real que lleva incluido, tanto valores como propósitos instrumentales, no tenía cabida en lo epistemológico más que como fuente de error. En contraposición a todo esto, el presente estudio pretende situar al descubierto la íntima relación entre validez y génesis social, justificando la naturaleza del conocimiento científico como una producción social y cultural del complejo ámbito de lo educativo.

En este plano, la investigación cobra relevancia científica por cuanto aporta una cosmovisión teórica propia que facilite la interpretación de la praxis de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano, principalmente por los que la ejercen como profesión, formados académicamente en el mismo gueto cognitivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en vías a la configuración de una racionalidad geoestratégica no ensídica de los imaginarios sociales que den cuenta de las significaciones imaginarias a lo interno del orientador tanto en el contexto práctico educativo, como en el espacio teórico reflexivo de lo político-institucional, ideológico, cultural y ecológico. Del mismo modo, el reconocimiento de las prácticas profesionales en orientación, exigen nuevos derroteros para afianzar los procesos de intervención, abordaje o mediación desde este segmento educativo; ante lo cual, las derivaciones de la investigación posibilita la develación de factores implicados en los imaginarios y prácticas sociales ya señaladas, las cuales deben comprenderse desde una visión integradora y compleja, apuntalando en el proceso de orientación la posibilidad de autonomía, comunicación creación magmática incesante (poiésis) y transferibilidad de conocimientos.

Por otra parte, la investigación adquiere importancia sustancial en la estructura institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de

Carabobo en cuanto a la discusión y revisión de los estamentos teóricos y metodológicos por la que se ha guiado la orientación profesional. Esta necesidad prioriza el reconocimiento valorativo que realizan todos los entes involucrados, tanto docentes como estudiantes de pregrado a fin de plantearse como norte la búsqueda de un marco conceptual y metodológico en el ser-hacer de la orientación que permita finalmente una acción más sólida, renovadora y responsable ante nuevos desafíos emergentes en el eje tiempo-espacio de la globalización.

Con respecto a la impactación social del estudio, el mismo busca resignificar la orientación ya no como un espacio permeado por el linaje psicologista en educación, sino como una posibilidad de asumir un giro racionalista fundamentado en lo geoestratégico no ensídico de los imaginarios sociales, donde no excluye la lógica fragmentaria (conjuntista-identitaria), sino la complementa desde un ideario divergente que enfrenta el reto de la incertidumbre, lo caótico y lo indeterminado del mundo social, generando a su vez un llamado crítico-reflexivo a la conciencia imaginativa de los profesionales en el campo de la orientación profesional.

En cuanto a las implicaciones prácticas, las derivaciones magmáticas de la investigación constituyen un referente empírico para la creación de una propuesta educativa que contribuya a repensar críticamente la praxis social de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano desde una racionalidad geoestratégica no ensídica de los imaginarios sociales de sus propios protagonistas, en respuesta a que no existe un modelo único de hombre (entiéndase ser humano) al cual atender sus demandas y ello puede ser el punto de fuga para próximas investigaciones en el área.

CAPÍTULO II

TEJIDO ONTO-EPISTEMOLÓGICO

Pero no siempre podemos seguir la profesión a la que nos sentimos llamados; nuestras relaciones con la sociedad ya han sido formadas en cierta medida antes de que estemos en situación de determinarlas nosotros. Incluso nuestra naturaleza física nos obstruye amenazadoramente el camino, y nadie puede burlarse de sus exigencias.

Karl Marx (1833)

Acercamiento Epistemológico de la Orientación Profesional

La epistemología, es considerada la rama de la filosofía que trata los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento y se ocupa además de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimientos posibles y el grado con el que cada uno de ellos resulta cierto; así como la relación existente entre el sujeto cognoscente y el objeto (fenómeno) conocido. A partir de ello, se destaca que la misma aporta los elementos teóricos imprescindibles para acercarse a la praxis de la orientación profesional en el contexto educativo, en el cual se le ha acuñado históricamente en Venezuela como orientación ocupacional u educativa-vocacional, y en última instancia para no entrar en conflictos paradigmáticos, se le denomino orientación a fin de atender necesidades socio-humanas y no solamente pedagógicas. Es por ello, que se realizó un rastreo sistemático de sus múltiples perspectivas ontológicas para desanudar su significado instituido y su adecuación a los sistemas teóricos de referencia. El avance que acusa la orientación en los últimos años del siglo XX y principio del siglo XXI, es que se han realizado importantes avances tanto en lo conceptual como en lo metodológico y

axiológico con la incorporación de la esfera ética, bioética y estética. Asimismo, hoy en día se puede acceder a territorios comunitarios y educativos que hasta hace poco habían sido invisibilizados como lo era la educación especial, la educación rural y la educación de adultos y adultos mayores. Siendo Venezuela un eje pivote en el sector educativo a través de la Misión Robinson, Rivas, Sucre en la era Bolivariana (1999 hasta el presente), pese a las constantes críticas de sectores opositores en el país, y en el sector social mediante la creación de espacios en los Consejos Comunales donde los orientadores se les considera promotores sociales y articuladores de los procesos políticos de cambio (por afianzar en la práctica). Sin embargo, a manera de denuncia y advertencia ante esta visibilización, también existe un exiguo y descalificado aporte al estatuto epistemológico de la orientación profesional tal como se concibe en la actualidad, incluso fuera de las fronteras venezolanas y latinoamericanas.

Por su parte, Ribeiro (2013), refiere que la orientación siempre ha sido una necesidad (lo que no cesa) a lo largo de la historia de la humanidad, caracterizándose como la asesoría o ayuda por parte de una persona con experiencia en la solución de los problemas de la vida. Sin embargo, la Orientación en un sentido formal y estructurado emergió a comienzo del siglo XX como una respuesta a las transformaciones socio-económicas del mundo occidental; principalmente por el desarrollo del mercado de trabajo y las instituciones educativas. Estableciéndose como una disciplina y una práctica social (básicamente educativa y laboral), dirigida a la formación, elección y realización del quehacer humano en la sociedad. Así lo confirma muchos años antes Chleusebairgue (1951) al definir la orientación profesional como: “El conjunto de procedimientos científicos encaminados a determinar la profesión conveniente a un individuo joven que se incorpora a la vida social, ayudándole así a resolver uno de sus problemas más esenciales de su vida”. (p. 13). Aludiendo al psicólogo Alfred Adler, el autor antes citado argumenta que la finalidad biológica de la vida humana o autoconservación consiste en resolver tres problemas esenciales: 1) el ejercicio de una profesión, 2) la vida matrimonial y 3) la incorporación a la sociedad humana, colocando siempre en primer término el trabajo,

ya que sin su previa resolución no es posible abordar los demás aspectos. Ya desde comienzos del siglo XX la importancia social del trabajo representó una necesidad maldita y despreciada por el pobre principalmente, definiendo incluso una triada con imbricaciones psico-sociales: el yo del sujeto, la sociedad en que vive y la economía nacional. Cuando el trabajo, el matrimonio y la sociedad coinciden se puede hablar propiamente de profesión, puesto que la misma proporciona a los sujetos los medios materiales para su existencia y además de ello le da un valor agregado concreto y positivo en la sociedad en que vive y actúa, proporcionándole finalmente en ella ciertos derechos y privilegios.

Sin embargo, no puede compararse el contexto europeo con el contexto latinoamericano ya que en el primero la familia determinaba lo que iba a desarrollar los hijos, así si su padre era panadero debía seguir la tradición familiar de ejercer ese oficio dignamente y sentir orgullo social por ello, ya en el segundo la ubicuidad del sujeto en el mundo del trabajo obedece no tanto a los determinismos del grupo familiar, sino a ocupar mejores puestos en el aparato productivo industrial de acuerdo a sus condiciones y aptitudes, de allí ese incentivo por estudiar carreras técnicas especializadas u profesiones universitarias que fueran garantes de prestigio social; pero, las demandas sociales para dichas profesiones estuvieron copadas por las burguesías locales y así los jóvenes de clase social baja tenían que conformarse con profesiones de escaso reconocimiento social, así sucedió con la educación, la enfermería, entre otras (elitización de la profesión) y los oficios de cualquier tipología. El mismo Rascován (2004) señala que la Orientación es un invento de la modernidad para asistir a las personas que se preguntan por su hacer, presente y futuro. Como intervención deviene tanto del marco conceptual con el que se trabaja, como del contexto en el que se ejerce la práctica.

En continuidad con lo anterior, la Orientación Profesional se creó para satisfacer una solicitud social (educativa y profesional) estructurándose en teorías y prácticas basadas en ontologías, epistemologías y metodologías distintas,

principalmente desarrolladas en los Estados Unidos de Norteamérica hasta llegar a Europa, siendo actualmente utilizadas en todo el mundo. Destacando que cada región del planeta tiene factores sociales y económicos que afectan sus elaboraciones teóricas y visiones del mundo, utilizadas para comprender e intervenir en contextos específicos. En el caso de América Latina, ésta tiene sus propias realidades, pero, en general, aplica los conceptos, teorías, modelos y prácticas provenientes del conclave hegemónico norte-norte (USA y Europa), lo cual produce una descontextualización evidente. Por lo tanto, las aplicaciones y adaptaciones de las producciones extranjeras en el contexto latinoamericano no pueden dar respuestas fehacientes de la problemática socio-educativa, pues su falta de comprensión de los fenómenos estructurales no les permite intervenir en un contexto marcado por factores de desigualdad social e incertidumbre laboral. Condiciones que han traído como resultados el surgimiento de trayectorias discontinuas, fragmentadas e intermitentes, así lo reportan (Neffa, 2000; Orejuela Gómez, 2009; Rentería Pérez, 2009; Ribeiro, 2009).

Lo anterior, ratifica que el trabajo es considerado como una dimensión central de la subjetividad y un modelo para la sociabilidad humana, ya que sus procesos siempre han condicionado la experiencia humana. Con el desarrollo del capitalismo industrial y el capitalismo tardío (algunos pensadores lo denominan infocapitalismo) dichos procesos fueron gradualmente sistematizados como procesos de organización del trabajo que asentaban las reglas de estructuración y funcionamiento de los procesos del trabajo e inserción de los trabajadores. La disposición del mundo moderno, influenciado por la administración científica de Taylor (Taylorismo) y la Psicometría, apuntaba hacia una estructura del mundo laboral marcada por la normalidad, estabilidad, previsibilidad, control, burocracia, rigidez de los procesos estandarizados, continuidad, poca variación, homogeneización, carrera organizacional y escasa relación e integración con lo que es diferente e insurgente. La carrera organizacional se transformó en emblema de la historia moderna de la vida laboral en todo el siglo XX, visto como una secuencia de empleos o funciones que establecían el

progreso de las personas a través de la vida. Esa secuencia fue una estructura determinada por la organización del trabajo, dividida en etapas, las cuales realizaban ascensos en los puestos de trabajo a lo largo del tiempo (jerarquías), configurándose así un proceso de ajuste de la persona con su estructura del trabajo.

De esta manera, en ese siglo XX, el telos fundamental de la orientación profesional muchas veces designada o renombrada como orientación vocacional ha sido concebida como un proceso de ayuda a las personas en sus procesos de ajuste, adaptación o desarrollo vocacional en contextos estables y predecibles, a través de una visión objetivista de la realidad. Esta visión objetiva está centrada en el Positivismo lógico, planteando que el ser humano es como una máquina (visión mecanicista como la concibió René Descartes) o sistema (visión funcionalista), y tiene características tales como la personalidad, intereses, aptitudes, valores, que se puede acceder directamente a través de instrumentos de medición, lo que hace posible la descripción de la persona y su relación con las ocupaciones (oficios y carreras universitarias). Es por ello que los autores clásicos de la orientación profesional le dan la titularidad de científica, por cuanto parte de una visión positiva del mundo.

Esta visión objetivista, sostiene que la realidad existe independiente del sujeto que la conoce y es conducida por leyes y mecanismos naturales e inmutables., lo que quiere decir, que la realidad es objetiva, natural y predeterminada. Albergando en su seno, la verificación/comprobación de hipótesis y el planteamiento de leyes generales (inductivismo). En el caso de los enfoques teóricos de rasgo y factores de Frank Parsons, la tipología de John Holland, y desarrollismo de Donald Super, representan el objetivismo tradicional, fundamentado en una ontología realista (realidad de los fenómenos psicosociales); epistemología dualista (personas y contextos son elementos diferentes) y finalmente muestra una metodología científica experimental y empírico-analítica que hace una descripción de la realidad mediante el uso de instrumentos de medición estadísticos y métodos de prueba estandarizados. Este excesivo objetivismo de origen norteamericano y europeo, proveyó al contexto social

la posibilidad de una vida laboral marcada por la continuidad, previsibilidad y normalidad. Muy disímil a este contexto es la región latinoamericana que importó sus teorías y prácticas, haciendo adaptaciones que no se ajustaban a la dinámica de la realidad social, careciendo muchas veces de sentido crítico y viabilidad operacional.

Continuando, el rastreo teórico y adaptativo de la orientación profesional, es relevante señalar que los modelos tradicionales nunca han logrado ayudar (para mi sería asesorar integralmente) plenamente a los sujetos latinoamericanos y caribeños, siendo beneficiados única y exclusivamente aquellos que han tenido un estatus socioeconómico privilegiado. Ya estas prácticas descontextualizadas de la orientación profesional fueron advertidas por Bock (2002, 2010), González Bello (2008), Hernández Garibay (2008), Rascován (2004), Ribeiro (2003), Elizalde (2002), Silva (1996) y Bohoslavsky (1975), entre otros autores latinoamericanos.

En este mismo ámbito, García (2009) agrega que la orientación profesional alcanzó su cenit científico durante el siglo XX, y que es necesario discreparla de la orientación vocacional, con el que muchas veces se le asume, y en cuya aclaración conceptual debe hacerse referencia a la definición del término trabajo (ya vislumbrado anteriormente), ya que lo vocacional se refiere principalmente a tareas del trabajo, ya sean remuneradas o no, mientras que lo profesional hace referencia a una ocupación retribuida económicamente que exige cierta cualificación. También es plausible establecer distancia entre ambos conceptos, ya que estos responden a distintos enfoques teóricos; así por ejemplo, desde la teoría de rasgos y factores se utiliza con más frecuencia el término de orientación profesional, mientras que desde las teorías del desarrollo de la carrera, se conduce más hacia la orientación vocacional. De esta última, Castaño (1983), apuntala que es análoga al proceso de maduración de la personalidad, dirigiéndose a fotizar (iluminar) y favorecer la capacidad del sujeto para consolidar su autorrealización a través de una vida profesional. Ya desde su origen semántico, la orientación profesional, procede del ámbito europeo: *professional guidance*, y el de orientación vocacional, utilizando en

el ámbito estadounidense (aunque de origen anglosajón): *vocational guidance*. La Orientación Profesional trata de ayudar al sujeto para que asuma su imagen lo más objetiva posible, que elija del modo más realista la profesión, y para que el ejercicio profesional actualice en grado óptimo las posibilidades de su personalidad. Mientras que la orientación vocacional, prepara al sujeto para lograr su madurez vocacional, más que a realizar una elección profesional, es decir se trata de ayudar al individuo a descubrir su proyecto vital y aceptar la responsabilidad de continuarlo. Implicando por tanto, un carácter más procesual que la definición de orientación profesional. También es innegable que la orientación ha estado vinculada al sistema educativo, y el mismo Parsons, fue el primer partidario en integrar la orientación vocacional en el programa escolar, recomendación que fue seguida por diferentes representantes del modelo de educación para la carrera, tales como: Davis y Wheatley, Kelley, Brever, Proctor y Dewey, denominándose muchas veces orientación educativa o académica.

Esta integración en el marco educativo, argumenta García (ob.cit) ha tendido a generar dos acepciones: como ayuda (desde mi vivencia universitaria se conocía como relación de ayuda) y ajuste de los estudiantes al sistema escolar, teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada uno de ellos, o bien como función integrada en la educación para preparar a los jóvenes a la vida adulta por medio del currículo escolar, siendo el profesorado el agente clave, que puede contar con el asesoramiento especializado de un experto (el orientador). En Venezuela, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo forma orientadores en pregrado y postgrado práctica y teóricamente desde lo pedagógico, con la que se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona para que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida le plantea, pudiendo considerarse una faceta educativa en tanto que supone el desarrollo humano. Asimismo, tiene un contenido familiar, comunitario, sexual, ecológico, espiritual y socio-cultural que son concebidos como áreas de acción dentro de la mención orientación y las asignaturas suelen llamarse según esas áreas, entiéndase orientación familiar, orientación comunitaria, orientación sexual y así sucesivamente.

Para Álvarez (1995), los objetivos de la educación que han de combinar la dedicación de lo instruccional con lo formativo-informativo, debido a que la orientación educativa no hace referencia tanto al contexto escolar, sino a la naturaleza educativa del proceso orientador. Dicho de otra forma, la orientación educativa así llamada por muchos orientadores y docentes se entiende en dos sentidos constitutivos y complementarios, por una parte como ayuda que se proporciona a una persona para que elija entre itinerarios u opciones que le resulten más adecuadas, por otra parte la función orientadora es inherente a la función docente como proyecto que tiende a proporcionar los medios necesarios para la formación integral y personalizada del alumno (Solé, 1998). Es por ello que la en su modalidad profesional, vocacional (ocupacional) o educativa (académica), se apoya en una serie de principios básicos en donde apoyar su praxis socio-educativa:

1. **Prevención Primaria:** Evita la aparición de situaciones que puedan desencadenar un problema que afecte al desarrollo equilibrado de la personalidad, objetivo de toda acción educativa, por lo que debe ir dirigida a toda la población y tener un carácter proactivo, involucrando diferentes momentos a lo largo del proceso educativo y diferentes contextos de referencia para el sujeto.
2. **Desarrollo:** Capacidad de activar y facilitar el máximo desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto, que hoy se puede extender a competencias cognitivas, sociales, reflexivas y dialógicas.
3. **Intervención Social:** Considerando la orientación como un factor de cambio social que actúa sobre estructuras e instituciones educativas. Rodríguez Espinar (1993).

En cuanto al principio de prevención, prevé y anticipa la aparición de problemas que pudieran ser obstáculo para lograr los objetivos que se propone el

sujeto en el terreno personal y educativo. Se puede hablar de prevención primaria si los problemas no existieran todavía, y su principal mecanismo de actuación será ayudar a los estudiantes a evitar situaciones que podrían llevar a conducirse de manera inadecuada, y a considerar las consecuencias de sus acciones, con el fin de conocer cómo actuar correctamente. La prevención primaria reduce la incidencia de una situación eliminando circunstancias o modificando condiciones ambientales, a la vez que contribuye a desarrollar mayor competencia emocional para afrontar una situación de riesgo. Puede decirse que la prevención primaria es proactiva, centrada en la población de riesgo e interviene antes de que aparezca el problema.

En Orientación Profesional, esta prevención primaria hace necesario el conocimiento anticipado y continuo de los sujetos, de sus características personales y contextuales para evitar las posibilidades de riesgo; exige colaboración del profesorado; se dirige a grupos y poblaciones, teniendo en cuenta el contexto; requiere la implicación y formación de todos los entes activos en el proceso educativo (estudiantes, docentes, padres, representantes, responsables, orientador y comunidad educativa); y posee gran vinculación con el modelo de intervención por programas. En la prevención secundaria se trabaja con sujetos ya afectados en un intento de concienciar y reducir los problemas que se han ido presentando, para continuar con el proceso general del desarrollo. Se podría concretar en la atención al estudiantado con bajo promedio escolar, los estudiantes con dificultades de adaptación al contexto escolar o los estudiantes que muestran comportamientos agresivos. La prevención terciaria se utiliza para intervenir directamente en los problemas existentes.

Sobre el principio de desarrollo, se tiene que la orientación actúa como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona, facilitando el desarrollo personal, asesorando en la asunción y clarificación de valores, y posibilitando una toma de decisiones responsable que permita solucionar los momentos críticos en que se encuentra el estudiantado a lo largo de su escolaridad. Es evidente, que cuanto más consciente es una persona de sus propias características personales, tendrá mayor

capacidad de influencia en su desarrollo. Este principio requiere la adopción de un enfoque constructivista, proporcionando al sujeto situaciones de aprendizaje y experiencia que le permitan la autoconstrucción y el progreso de los esquemas conceptuales de sí mismo, las representaciones sobre el trabajo y sobre las profesiones. A su vez supone considerar la orientación como un proceso de ayuda, continuo (favoreciendo y potenciando el desarrollo de la carrera) e integral, dirigido a todas las personas, para construir planes de futuro, y por tanto desarrollable a través de los procesos habituales en la enseñanza-aprendizaje, como parte de los contenidos curriculares.

En el principio de intervención social, o ecológico, hace referencia al contexto donde se desarrolla el sujeto, ya que es evidente la necesidad de propiciar que los orientados pongan a prueba sus posibilidades, valores e intereses a través de su contacto con el mundo productivo. Hay que tener en cuenta la actuación de la familia, amigos y comunidad para la toma de decisiones, siendo necesario contar con la colaboración de toda la comunidad educativa (agentes sociales, económicos, servicios de información). El Orientador por tanto, es un agente de cambio social que ayuda al orientado a que se adapte al medio ambiente y le hace consciente de los obstáculos que impiden su plena realización personal-social, advirtiéndole discrepancias entre objetivos y valores individuales y colectivos. En los últimos años, se ha propuesto un nuevo principio de potenciación, vinculado a los principios de desarrollo e intervención social, y que se define como el proceso por el que las personas, organizaciones y grupos, toman conciencia de la dinámica del poder del trabajo en el contexto de su vida, desarrollando competencias y capacidades para lograr algún grado de control razonable sobre sus vidas sin vulnerar los derechos de otros y en apoyo continuo de su comunidad.

Por otra parte, hablando desde la ética y la política Ribeiro y Uvaldo (2007), sostienen que el mismo Parsons (fundador de la Orientación Profesional) señaló claramente a comienzos del siglo XX que los principios rectores para la teoría y la

práctica en la Orientación deben ser basados en la idea de que cualquier intervención en el ámbito de la orientación profesional debe asumir una transformación social, es decir, la orientación tendría que ser intrínsecamente vinculada a un proyecto político de cambio social y sería una estrategia para la ayuda al desarrollo social. Es por ello que Rascován (2005, 2010), Hernández Garibay (2008) y Ribeiro (2009) señalan que la orientación debe lograr un estatus multidisciplinario y no simplemente psicologista, sino integral y más acorde a la compleja y cambiante realidad social, económica, política, cultural, colectiva, familiar e individual en Latinoamérica. Lo orientación desde lo mono-disciplinar ha fracasado, precisamente porque ha obviado la relación dialéctica entre las personas y el mundo social. La noción de carrera o profesión, en escenario inestables de cambio, no debería ser más considerada como una estructura predeterminada e inflexible, sino como un pro-yecto social relacional en construcción conjunta con el pro-yecto de vida personal.

En términos psicosociales, la orientación profesional en América Latina debe actuar, según Rascován (ob.cit), desde la perspectiva de la salud mental comunitaria, porque la mejor forma de sostener la intersección de las problemáticas vocacionales es a través de ubicar lo vocacional desde la perspectiva de la salud mental comunitaria y abordar esas problemáticas como vicisitudes existenciales irreductibles a lo individual y a lo social por separado; al igual que lo planteado por Bohoslavsky (ob.cit), quien postula que el sujeto debe ser visto como un ser humano activo, social e histórico y que la orientación debe tener en cuenta el proceso de construcción de los sujetos en condiciones sociales desiguales o dispares, como sucede en América Latina, porque la elección laboral, comprende un proceso individual que tiene naturaleza social. En el mismo plano social, González Bello (2008) propone que la orientación comunitaria sea la principal forma práctica de intervención en orientación, porque ella tiene como propósito central la integración social comunitaria a través de la participación comunitaria en las soluciones comunes; pero para realizar titánica labor, pienso que se deben reformar a profundidad las estructuras curriculares en las universidades y formar orientadores hacia ese ámbito.

En las últimas décadas, diversos autores estadounidenses y europeos han tratado de responder a las demandas sociales y laborales de un mundo en transición marcado por la flexibilización del trabajo, la fragilización de las estructuras sociales y de las concepciones de normalidad, la dificultad de definición clara de papeles sociales, la inestabilidad, la incertidumbre, la complejidad, y la fragmentación profesional, que ha dejado a las personas sin una referencia fija y sin proyectos laborales claramente definidos para poder ajustarse o adaptarse. En el mundo actual, la carrera estaría determinada por las prácticas cotidianas, con una orientación en términos de proceso, pero ya no por un destino pre-existente, ya que, por un lado, hay una mayor flexibilidad, capacidad potencial de ocurrir una transformación social y una disminución de la hegemonía de los patrones heredados, por otro lado, hay menos garantías, más inseguridad, y cada vez más soledad generada por el rompimiento de los hábitos colectivos.

De este modo, se plantea que la orientación tiene en puertas tres desafíos: 1) ¿Cómo responder adecuadamente a las demandas socio-laborales contemporáneas? 2) ¿Cómo incorporar nuevos modelos ontológicos, epistemológicos y metodológicos producidos por las ciencias humanas, sociales y educativas en el campo de la orientación profesional? 3) ¿Cómo introducir una visión compleja o transdisciplinaria en la teoría y en la práctica de la orientación profesional? (Ribeiro, 2011). El ajuste, la adaptación y el desarrollo vocacional (los modelos tradicionales de relación entre la persona y el contexto) han guiado gran parte de la historia de la orientación profesional, pero no son suficientes para responder a todas las demandas que plantea el mundo laboral, principalmente en el contexto latinoamericano y caribeño.

Los enfoques teóricos objetivistas (basados en la idea de realidad objetiva) y constructivistas (basados en la idea de que la realidad se conoce a través de la construcción de representaciones, operadas por los procesos cognitivos individuales o psicosociales) son concepciones que se derivan principalmente de los Estados Unidos con algunas colaboraciones europeas, tales como la propuesta teórica constructivista

de Life Design, que propone la búsqueda de una teoría más contextualizada a través de las concepciones de adaptabilidad e identidad (Savickas y otros, 2009).

Las perspectivas teóricas objetivistas y constructivistas tienen un problema epistemológico que es habitual, donde la realidad es concebida como algo determinado frente a la cual las personas deben ajustarse o adaptarse. Esto hace que sus intervenciones tengan el objetivo de desvelar un cierto orden en la realidad social para ayudar a las personas que tienen dudas y problemas relativos a la orientación profesional. Así, puede considerarse que no hay una realidad objetiva estructurada, frente a la cual las personas deben adaptarse, pues si hay alguna esencia del ser humano, no es tener características individuales (aptitudes, intereses, personalidad), sino consolidarse como un agente social, que vive en un contexto determinado en un momento dado. Lo que define la humanidad sería la posibilidad de la sociabilidad, que es marcada a través del lenguaje, el trabajo, y las relaciones sociales.

Cuando se toca los enfoques psicoanalíticos críticos, socio-históricos y construccionistas sociales, se entiende que es imprescindible considerar los discursos y las prácticas diarias de las personas, sus ideologías y lugares sociales, para entender sus necesidades y poder ofrecer una orientación profesional crítica, reflexiva y comprensiva; ayudándoles así en la construcción de un propósito de vida dentro del mundo del trabajo y no por el contrario en los procesos de ajuste o adaptación. Una intervención en orientación profesional siempre debe tener en cuenta, dentro del contexto social y comunitario a todos los actores sociales y a su vez a las relaciones que se establecen entre ellos. Cada elección o proyecto de vida laboral de una persona se produce como resultado de este cruce social, y conocer una persona es parte de la función de la orientación profesional, desde luego, no toda la función; puesto que no es suficiente conocer una persona, se debe construir con ella su futuro en el mundo del trabajo (posición ética-política). El enfoque socio-histórico, centra la idea de una estructura socioeconómica que define las condiciones objetivas de cada persona y la influencia decisiva de esa estructura de manera dialéctica (Bock, 2002, 2010).

Registros Experienciales (El Ético)

EL Ético corresponde al entramado descriptivo de hechos observables por diferentes autores interesados en descubrir la complejidad que subyace en un fenómeno de estudio y los significados que las personas le asignan al mismo. En tal sentido, en el presente segmento se registran diversos estudios doctorales nacionales e internacionales desarrollados, íntimamente vinculados a la orientación profesional como fenómeno adscrito al contexto educativo, siendo resignificada como orientación educativa u orientación vocacional, matiz disciplinar de viejo cuño en el que convergen históricamente sistemas teóricos y metodológicos provenientes de la psicología vocacional, el asesoramiento psicológico, la psicología humanista y la psicoterapia. Sin embargo, han emergido nuevos posicionamientos epistémicos reconstructivos en la transfiguración del ser-hacer de la orientación profesional, entre los que se encuentran los siguientes:

Morillo (2012), en su tesis doctoral de la Universidad de Carabobo, desarrolló un estudio titulado: “Orientación Educativa Vocacional desde la Tríada: “Aisthesis, Poiesis y Katharsis en pro de una Trasfiguración del Ser”. Develó que en el campo de la orientación educativa vocacional, emergen exigencias para buscar nuevos referentes teóricos que faciliten comprender el alcance de los cambios que se han producido en las ciencias de la educación. Tal petitorio toca de cerca lo nocional humano de las concepciones inherentes a orientación como rama de la educación; ella, en los segmentos teóricos, de lo vivenciado, del reconocimiento de lo axiológico y estético como sistema abierto para el establecimiento de la interacción en una nueva visión del humanismo educativo, tejen un cuerpo complejo de procesos y sistemas interdependientes que ligan actitudes, emociones, sentimientos, estética y conciencia, en un campo definido para la intervención desde la educación. La investigación avanzó en la configuración de una aproximación teórica para facilitar la interpretación del fenómeno de la orientación desde la perspectiva estética, fundada en una tríada compleja representada en tres núcleos categoriales imbricados:

Aisth sis, Poiésis y Katharsis con ubicación diferenciada del psicologismo, entrañada en la conciencia humana, en la cual tiene alojo el pensamiento, la voluntad y el sentimiento de las personas y donde aparece la complejidad del sistema de creencias humano. Desde los argumentos derivados del escenario de intervención y con el uso de la aplicación del software Atlas Ti se trató la información proveniente de los discursos de orientadores en ejercicio, investigadores y estudiantes de orientación. Asimismo, se dio sentido a los conceptos para hibridar lo que se entiende por orientación educativa vocacional, en términos de la construcción de espacios socio-humanísticos que se vinculan con el sistema de creencias individuales y colectivas implicadas en la visión alternativa de la orientación educativa vocacional.

En este hilo discursivo, aparece el trabajo doctoral adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, perteneciente a Roque (2011), titulado: “Episteme Teorético de la Orientación Educativa”. La autora argumenta que la misión de la educación en el ámbito latinoamericano enfatiza las dimensiones: social, económica,  tica, cultural, científica y tecnológica, y los ejes de relaciones complementarias de esas dimensiones: desarrollo, ciencia, ciudadanía, cultura, cohesión grupal y empleo a fin de formar mejores ciudadanos y una mejor sociedad. La orientación como disciplina auxiliar de la educación y considerando que ambas son procesos complementarios, debe incidir en los niveles de la calidad de la educación, así como colaborar en el logro de las metas educativas. Ante esta realidad, se presenta la necesidad de plantearse una Orientación reformulada.

Desde esta perspectiva, el objetivo general consistió en construir un episteme teorético de la Orientación Educativa desde la cotidianidad de un ejercicio profesional. El marco teórico referencial es contentivo de investigaciones cercanas al fenómeno de estudio, así como del marco epistemológico donde se señalan las teorías que soportan el área de problematización de la orientación educativa vocacional: Teoría de la Complejidad de Mor n (1990) y el Marco Epistémico–Teórico de la Transdisciplinariedad de Nicolescu (1994). El enfoque empleado fue cualitativo y la

metodología apuntó hacia la etnografía. La población o unidad social de la investigación estuvo constituida por orientadores, cuyo quehacer profesional se ubica en Coro, Estado Falcón. La muestra intencional o unidad de análisis que provee los datos la constituyó orientadores en ejercicio. La forma como se recabó la información fue mediante técnicas o conjuntos de procedimientos como la observación participante y entrevistas. También se utilizaron como instrumentos para recabar la información *in situ*: notas de campo y cuestionarios abiertos.

En lo que atañe para el análisis e interpretación de resultados, se estudiaron los documentos y se triangularon las diferentes fuentes de datos. El aporte teórico de la investigación se centra en la construcción de un episteme teórico para la orientación educativa que traiga consigo el reconocimiento de una función social de la orientación transdisciplinaria para un ejercicio compartido específicamente en el contexto del Estado Falcón, Venezuela y por ende un modelo para el resto de Latinoamérica. Estos dos primeros estudios doctorales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, significan para la presente investigación sólidos bastiones experienciales sobre la idea focal de fundamentar y fortalecer epistémicamente la teoría y praxis de la orientación profesional en el contexto educativo vocacional, fuertemente influenciada por las distintas voces que se dejaban escuchar desde la psicología como geo-territorio disciplinar abarcante, apuntalado hacia la conducta humana y regulatoria de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo la misma línea de investigación doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se inscribe el estudio doctoral propuesto por Carrillo (2010), titulado: “Educación y Orientación para la Carrera: Entramado Teórico para la Resignificación de la Orientación Vocacional en el Subsistema de Educación Básica Venezolana”. Teniendo como propósito principal construir un entramado teórico para la resignificación de la Orientación Vocacional en el subsistema de Educación Básica en Venezuela; argumentado desde los teóricos: Super (1962), Herr y Cramer (1992), Lent, Brow y Hackett (1994), Bandura (1977).

Este autor justifica su estudio, de acuerdo al ordenamiento jurídico del estado venezolano de ese momento, donde se planteaba el desarrollo de una nueva sociedad, humanista sustentada en los principios de libertad, igualdad, justicia y saber social que participe activamente en la construcción de un país soberano. Postulados establecidos en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), refiriendo que: Venezuela se constituye en un estado democrático y social de Derecho y de justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación la vida, la libertad, y la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social. Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo Nacional Educativo (2001), valora su pertinencia en cuanto a la propuesta de la siembra de una ciudadanía y educación para la vida y la libertad, como nuevo agenciamiento de los asuntos públicos a través de un nuevo modelo de gestión.

En atención a estos aspectos transformadores de país, la educación y en ella inmersa la orientación deben ajustarse a su carácter dinámico, entendiendo que la gestión es la capacidad de articular recursos disponibles, de tal manera que facilite el logro de los objetivos propuestos y de las metas deseadas. En consecuencia, la nueva educación fundamentada en un proceso de construcción con la comunidad, deberá comprometerse con el fomento de una escuela contextualizada y útil a las demandas ciudadanas, reafirmando el sentido la educación como agente transformador de la persona humana y de las sociedades. Por tanto, la educación se convierte en una herramienta fundamental para lograr el bienestar y la felicidad de todos los ciudadanos. Desde esta nueva dialógica estado-sociedad y educación, emerge la necesidad de una revisión crítica del papel que ha desempeñado la orientación y a partir de allí reinterpretar su praxis, en concordancia con los contextos de cambio que vive el estado venezolano y las sociedades de América Latina. Al respecto, en opinión de Valenzuela (2002; citado por el autor), la orientación, frente a la realidad actual venezolana ha mostrado ser bastante débil y con poca competencia para ejercer el liderazgo. Necesita ser orientada; es decir, debe reconocer sus limitaciones.

La investigación se ubica en los postulados del paradigma Postpositivista de la ciencia, el cual describe Martínez (1999), como dinámico y dialéctico histórico de la vida humana. Dentro del marco de ese paradigma, se consideró como herramienta metodológica preponderante la hermenéutica, la cual permitió descifrar el sentido de los significados contruidos por los informantes y las teorías de entrada acerca de la complejidad, la transdisciplinariedad y sus implicaciones en el campo de la Orientación. Entre los principales exponentes del pensamiento hermenéutico se acudió a Dilthey, Gadamer, Habermas y Ricoeur. Los sujetos informantes fueron Orientadores, Docentes, Directores, Estudiantes y Coordinadores de la División de Desarrollo y Bienestar Estudiantil. Obteniendo de ellos información valiosa mediante las técnicas de: grupos de discusión, entrevistas en profundidad y entrevistas estructuradas.

Los resultados investigativos muestran que la orientación vocacional replantea por una parte, los enfoques psicologistas centrados en las subjetividades que han soslayado su dimensión y pertinencia social, y por otra parte, las limitaciones impuestas por una práctica descontextualizada de los marcos teóricos referenciales capaces de interpretar la complejidad y multidireccionalidad del ser humano y de la educación, han obstaculizado el desarrollo de la orientación vocacional y en consecuencia, ésta no ha dado mayores aportes teóricos a la concreción de los grados fines de la educación, con lo cual está por naturaleza comprometida. La orientación vocacional debe superar las concepciones sesgadas y fragmentadas existentes, lo cual obliga a revisar los postulados atomistas y unidireccionales que paradójicamente persisten en su práctica aun en los nuevos y comprometedores escenarios sociales que impactan en las estructuras y contenidos curriculares del sistema educativo.

Por su parte, Cobos (2010), en su estudio doctoral de la Universidad de Málaga (España), titulado: “La Construcción del Perfil Profesional del Orientador y la Orientadora. Estudio Cualitativo basado en la Opinión de sus Protagonistas en Málaga”, planteó como objetivo terminal conocer cómo se ha ido construyendo el

perfil profesional del orientador-orientadora como especialista, y para llegar a ello se recogieron las opiniones de algunos de los orientadores y orientadoras de Málaga, a la vez que se analizó toda la normativa que ha afectado a la orientación en el sistema educativo andaluz, en contraste con las vivencias de los y las profesionales que protagonizaron dicho proceso. Este estudio estuvo enmarcado dentro de la perspectiva fenomenológica, complementado con el método narrativo-biográfico en atención a los relatos autobiográficos y grupos de discusión, lo cual permitió vislumbrar la trayectoria profesional de los orientadores educativos. De igual modo, fue fundamental la revisión bibliográfica de la normativa y de las disposiciones no sólo vigentes, sino también derogadas, para construir el proceso de cómo la administración educativa ha ido concibiendo un modelo de orientación educativa para Andalucía y éste ha ido evolucionando en la práctica.

En cuanto a sus principales derivaciones finales, este estudio arrojó que aún existen muchos problemas entre los orientadores y orientadoras para asumir la propia identidad profesional, ya que si bien la mayoría de los y las profesionales acceden a la orientación desde las titulaciones de Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía o Ciencias de la Educación, también es cierto que la administración educativa sólo pide como requisito de acceso una licenciatura, sin importar cuál sea la especialidad. Este hecho, alude al escaso valor que la administración educativa da a la formación inicial del profesorado cuando accede al cuerpo de secundaria, lo que no ocurre en las etapas de infantil y primaria, donde es requisito imprescindible la titulación de maestro o maestra. Asimismo, por las funciones que le encomienda la misma administración educativa, el trabajo de orientador u orientadora, precisa de alta cualificación técnica y especializada, debido a que deben emitir informes psicopedagógicos, evaluar trastornos u orientar intervenciones psicopedagógicas, entre otras tareas.

Sucede pues, que no se entiende cómo para el desempeño de estas competencias, a la administración educativa le sirve cualquier licenciado o licenciada. Así, ocurre que, al amparo de la administración educativa, existen casos de personas

ocupando puestos en orientación y desarrollando estas funciones especializadas, además de ello otorgando informes psicopedagógicos, cuando su titulación es Sociología, Filosofía, Biología o Educación Física. Igualmente, se encontró que sólo Psicopedagogía tiene una vinculación directa con la orientación y se está cuestionando su continuidad en el nuevo espacio europeo de educación superior. Considerando que la administración educativa debería especificar los perfiles profesionales que necesita para conseguir sus objetivos, concretar las competencias que debe desarrollar y para ello, definir en qué debe consistir la cualificación de los y de las profesionales con que va a contar. Por consiguiente, la administración educativa le compete establecer unas correspondencias que vinculen las especialidades del cuerpo de secundaria con titulaciones universitarias concretas, si lo que pretende es mejorar la calidad del sistema educativo español.

Esta investigación arroja una conclusión contundente con respecto a la formación inicial de los y las profesionales en ejercicio, debido principalmente a que la formación recibida en la Universidad es percibida como muy insuficiente para su ejercicio profesional. Se dan incluso situaciones paradójales como por ejemplo, que alguien se titule en Psicopedagogía sin que sepa nada de orientación, ni los contenidos de las titulaciones universitarias, ni el período de práctica se acerca a la realidad de la orientación, según la visión de sus propios protagonistas. Situación, que coloca a la Universidad de espaldas al futuro profesional, no asumiendo la existencia de un perfil profesional de orientador u orientadora consistente en la práctica.

Y desde esa práctica, estudios como Ciencias de la Educación se acercan más a una ampliación teórica de Magisterio, que a la formación de una persona con titulación universitaria que puede desarrollar un trabajo acorde con su perfil profesional, como podría ser el pedagogo o la pedagoga. Del mismo modo, los estudios de Psicología se desarrollan prácticamente al margen de la educación, pues la motivación inicial de su alumnado es la psicología clínica en la mayoría de los casos. Así, la formación inicial de los y las profesionales de la orientación se produce

en las academias de oposiciones, en el Curso de Adaptación Pedagógica o de forma autónoma, durante el período en que las oposiciones se preparan. Es decir, siempre después de la formación universitaria inicial, por propia iniciativa y siempre comenzando desde la nada, situando como evidencia irrefutable la debilidad imperante en la formación inicial de los y las profesionales de la orientación que al parecer no es prioridad de la universidad, ni de la administración educativa.

En otra búsqueda sistemática, se encuentra la investigación doctoral de García (2009), adscrita a la Universidad Nacional a Distancia (España), denominada: “Diseño y Validación de un Programa de Orientación Profesional para Alumnos de E.S.O. en Entornos Rurales”, su objetivo general consistió en la implementación y evaluación de un programa específico de orientación profesional, que responda a las necesidades del alumnado de la zona rural. Desprendiéndose de éste tres objetivos específicos, tales como: 1) analizar e identificar la presencia de elementos relacionados con la orientación profesional, en los planes de orientación en los centros de educación secundaria obligatoria; 2) diseñar, desarrollar y evaluar un programa de orientación profesional (POPR), destinado al alumnado de ESO, de acuerdo con sus necesidades; y 3) analizar los resultados del programa de orientación, teniendo en cuenta el contexto donde se ubica el centro rural, valorando su impacto como generador de cambios positivos a través de las variables: habilidades sociales, madurez vocacional, expectativas de autoeficacia, intereses profesionales, autoconocimiento y conocimiento del entorno inmediato o circundante.

En cuanto a la estructura metodológica se circunscribió a un enfoque mixtural, (cuantitativo o cualitativo), denotando en la primera parte un carácter exploratorio, centrando el análisis en valoraciones globales recogidas en memorias de otros cursos del departamento de orientación, y en los planes de actuación de dichos departamentos en los centros escogidos como muestra, así como otros cuatro centros. También se emplearon entrevistas a profesores tutores. En la segunda parte, se recurre a un enfoque eminentemente descriptivo, que se concreta en la determinación

de las valoraciones medias de alumnado y profesorado usuario del programa, en diferentes indicadores relacionados con el diseño y desarrollo del programa. Las valoraciones se realizan sobre cuestionarios *ad hoc*. En la tercera parte, se emplean métodos estadísticos descriptivos para el caso de la evaluación de resultados, sobre los valores determinados por la respuesta de estudiantes y profesores a una serie de cuestionarios *ad hoc*, y grupos de discusión como herramienta cualitativa aunada a pruebas paramétricas, y no paramétricas en la evaluación del impacto o eficacia del programa de orientación, para lo que se emplearon pruebas psicopedagógicas comercializadas, que se administran en dos momentos: antes y después de administrar el programa, con objeto de comparar la variación de las puntuaciones alcanzadas por los sujetos, y determinar si dicha variación es significativa en el caso del alumnado sometido al programa POPR (Programa de Orientación Profesional).

A la vista de los resultados la autora concluye que, efectivamente, existen componentes en los planes de orientación relacionados con el ámbito de la orientación profesional, que en la mayoría de los casos se reducen a actuaciones meramente informativas, careciendo de representatividad en cuanto a frecuencia de las actuaciones referentes a tutorías personalizadas, toma de decisiones, transición entre el sistema educativo y el mundo laboral o relación entre las características personales y requisitos de diferentes profesiones; de igual manera, no parece existir relación entre la ubicación en un entorno concreto y el tratamiento de la orientación profesional, pese a que uno de los centros rurales analizados (centro 3, Sacedón) parece reflejar una mayor diversificación en la tipología de actividades.

Por otro lado, los tutores/as considerados en este caso como los orientadores, manifiestan sentirse poco implicados en la elaboración de los planes de orientación, y dentro de los mismos en el plan de acción tutorial, en cuyo desarrollo tienen una importancia primordial. Demandan más protagonismo en las diferentes fases, ya que se sienten en general, como meros aplicadores. Cabe resaltar, que si los tutores/as son los agentes encargados de poner en marcha las actuaciones recogidas en los planes de

acción tutorial, y los responsables de desarrollar la tutoría lectiva, con asignación horaria específica para ello, es imprescindible atender las demandas realizadas, así como apoyar un papel específico y más activo en el diseño de los planes de acción tutorial, en función de las necesidades del estudiantado, en el desarrollo de las actuaciones recogidas, así como en el seguimiento de estos planes y en su valoración final. Como principal conclusión se obtuvo que el programa de orientación profesional aplicado incrementó considerablemente las variables objeto de medida, entre otras: las habilidades sociales, la madurez vocacional (tanto en lo que se refiere a la actitud con la que se afronta la elección profesional, como las competencias relacionadas con dicha elección) o las expectativas de autoeficacia para la toma de decisiones de una carrera universitaria o técnica.

Otro aspecto importante encontrado fue que, no es posible asegurar que las actividades preparen para actuar en la vida diaria, es decir, la generalización de aprendizajes logrados en el contexto del aula, no es generalizable a otros contextos de referencia para el estudiante, especialmente en las Unidades que hacen referencia al mundo laboral, a la inserción laboral o a la toma de decisiones que el profesorado juzga, especialmente el de la zona urbana, debido a que las actividades son poco motivadoras y no sitúan al estudiante realmente ante las demandas de una situación externa, siendo extremadamente teoricistas. De estos resultados, se extrae, que es evidente y necesario, entre otras situaciones, de cara a futuras administraciones del programa, revisar los contenidos de la Unidad 5, referida al conocimiento que tiene el estudiantado del mundo laboral y profesional e incluir de manera gradual los contenidos aprendidos para que sean generalizables a otros contextos. Estos últimos antecedentes internacionales, vislumbran reformulaciones teóricas, epistemológicas, conceptuales, y prácticas de la orientación profesional en el contexto educativo formal, considerando la praxis de la profesión en una acción social, política y cultural a través de una nueva visión del presente y futuro de este subconjunto disciplinar. Por tanto, se hace imprescindible que la orientación profesional encuentre una ubicuidad epistémica propia que legitime el contexto donde actúa y se desempeña.

Ubicuidad Primera (El Proto) de la Orientación Profesional.

Referirse a la orientación profesional desde sus orígenes es sumergirse en la naturaleza del trabajo humano en la comunidad primitiva. En este proto-período las condiciones para el desarrollo de las fuerzas productivas no estaban dadas, por cuanto el hombre no era dueño de nada material y las pertenencias eran patrimonio grupal, siendo los principales instrumentos de trabajo, objetos rudimentarios que no le garantizaban protección ante las fuerzas de la naturaleza, lo cual lleva a deducir que el ritmo de desarrollo de dicha comunidad primitiva fue muy lento; sin embargo, tal fue la persistencia que se fabricaron nuevos instrumentos de trabajo aunado al desarrollo corporal, el lenguaje y el pensamiento humano. Deibis y Rutman (1983).

Siguen señalando estas autoras, que con las nuevas actividades laborales como la práctica de la caza y la pesca ejecutada principalmente por los hombres que tenían mayor capacidad física, posibilitó que las mujeres se dedicaran a los trabajos de recolección y elaboración de alimentos; tales hechos, denotan la primera división del trabajo a partir de las categorías: sexo y edad. Ergo, la emergencia de elección de un oficio o desempeñar una actividad productiva acorde con el modo de producción vigente no se imbrica en los rituales e intereses propios de lo que hoy se conoce como orientación profesional. En tal perspectiva, la orientación se presenta como una función espontánea de la sociedad, porque los oficios y las elecciones no están determinadas por la familia ni por la escuela que aún no se avizoraba. Es pues, la síntesis de las necesidades humano-sociales la que prescribe las características de la educación y de lo que puede llamarse a posteriori: orientación vocacional. Es importante destacar, que el hombre cuando tomó conciencia de su existencia se vio impotente frente al universo, razón que lo obligó a comunicarse con seres omnipotentes que presuntamente podían modificar su destino en forma positiva. Estableciendo en primera instancia, los ritos, suplicas, sacrificios y comunicaciones medianimicas (comunicación con Espíritus) como medios por los cuales era posible conseguir ayuda divina o sobrenatural; este primer acercamiento hacia una

orientación mítica del sujeto humano, sintetizó naturaleza, sociedad y prácticas sagradas como formas de capturar la realidad para su dominio.

Desde este orden de ideas, la aparición de nuevas actividades sedentarias como la cría, la domesticación de animales y el desarrollo de la agricultura, va a replantear la distribución de las tareas laborales en los miembros de la sociedad, lo que fue originando la heterogeneidad de funciones y el privilegio de algunos hombres sobre otros. Los excedentes de la producción agrícola y ganadera permitieron la implementación de las primeras relaciones comerciales entre diferentes comunidades a través el trueque. Es así como se instaura en el orden social la propiedad privada y conjuntamente con ella la familia individual, quien garantizará bajo su poder la riqueza de las pertenencias asignadas por los administradores de la época, así como el traspaso de bienes a la descendencia. A este tipo de familia se le suma la familia patriarcal (centrado en lo masculino) en sustitución del antiguo matriarcado (centrado en lo femenino), modificando ampliamente la condición de la mujer, y relegándola solamente al cuidado del hogar y la crianza de los hijos.

Desde esta perspectiva, el modo de producción esclavista legitima la práctica de explotación a través de la religión, del autoritarismo de los padres sobre los hijos y en definitiva del hombre sobre la mujer. Es en la sociedad esclavista donde la educación encuentra su caldo de cultivo y que en un futuro próximo la escuela sería el instrumento idóneo al servicio de las clases dominantes y la orientación como practica ideológica le servirá de soporte. Ya la educación declina su carácter homogéneo y natural para presentarse imbuida entre el poder y el privilegio, a fin de preservar el orden establecido, como lo eran: la acumulación de propiedades para las clases dominantes y el trabajo servil para los dominados. La desigualdad en el proceso educativo era inminente, castigo y represión se hacen palpables, y el destino ocupacional de los jóvenes estaba predestinado por la pertenencia a la clase social en la cual le correspondía ubicarse. Por tanto, la división del trabajo manual e intelectual se corresponde con el tipo de ocupación a que debían ser destinados los hombres de

acuerdo a su clase social. Deibis y Rutman (ob.cit), siguen argumentando que en Esparta el carácter clasista de la educación consistía en asegurar el poder y la superioridad militar sobre las clases sometidas, mientras que en Atenas el ideal educativo estuvo dirigido a la formación de la clase dirigente que no eran otros sino los ciudadanos de la nobleza, ratificado por Aristóteles cuando enunciaba que: “Solo es hombre el hombre de las clases dirigentes”. Esta clase se fue desprendiendo casi en su totalidad del trabajo productivo y fue profundizando actividades como la poesía, el arte, la filosofía, pues disponían mayor cantidad de tiempo para ello. Estas actividades de ocio y contemplación del universo originó la escuela para enseñar a leer y a escribir a los hijos, esto no significó el abandono del entrenamiento militar, aun los jóvenes seguían recibiendo instrucción en la palestra y el gimnasio.

A pesar de que la educación era de carácter libre y el Estado no intervenía en los programas de estudio si reglamentaba el tipo de educación que el niño debía recibir en la familia y en las escuelas particulares. Además el Estado a la edad de 18 años pasaba a dirigir la educación del joven varón en cuanto al aprendizaje concreto para la guerra y las designaciones gubernamentales. Es pues a partir de la pertenencia a la nobleza terrateniente, o al grupo de los artesanos que se va a entender la discriminación ocupacional de la sociedad griega. Seguidamente, el desarrollo del comercio marítimo y el intercambio entre los industriales tomaba mayor auge; estas condiciones, hicieron favorable la lucha por el poder entre las clases sociales dominantes del modo de producción esclavista griego; siendo que por un lado, estaban los comerciantes ricos partidarios de la democracia esclavista y por el otro se encontraba la nobleza tradicional, defensora del mantenimiento del control y posesión del agro y férrea defensora de la aristocracia como clase llamada a gobernar los destinos de la cultura helénica.

En el mismo seno de la sociedad griega, cabe resaltar la potenciación del individualismo auspiciado por los sofistas para quienes el hombre es la medida de todas las cosas, trastocando nuevas formas de concebir la realidad en el orden

político, religioso, moral y educativo de pueblo griego. Pero fueron los postulados educativos de Platón los que le dieron un giro importante a la historia de la orientación introduciendo aspectos precursores de las aptitudes individuales y nociones de orientación profesional en la pedagogía. Por esta razón, el sistema educativo estaría dispuesto exclusivamente en preparar a los hombres más aptos para dirigir la sociedad, sintetizando el saber filosófico, la fuerza del guerrero y la paciencia del trabajo para los artesanos y labradores. Todas estas especificaciones también fueron válidas en la educación de la sociedad romana de corte patriarcal que fusionó todo conocimiento, saber y técnica en la nueva cultura grecolatina.

En cuanto a la producción del régimen feudal las relaciones de producción se sustentaron exclusivamente en el trabajo de la tierra a cargo de los villanos (artesanos, pequeños propietarios, comerciantes) y de los siervos quienes cultivaban la tierra, éstos siervos podían ser vendidos por el señor feudal. Asimismo, la economía estuvo dirigida por la elite católica cristiana; en tal circunstancia, la educación cumplía dos funciones específicas, la primera era preparar a los futuros líderes religiosos (monjes) en la llamada: Escuela para oblatos y la segunda, consistía en instruir ideológicamente a los campesinos para mantener a este sector de la población sumergida en la ignorancia y pasividad mediante el anestésico religioso del dogma. También existieron las escuelas externas, dedicadas a la nobleza civil no religiosa, destinada a formar jurisprudentes doctos, secretarios prácticos y hábiles consejeros políticos, capaces de asesorar a emperadores, reyes y demás dirigentes en cambio de recibir favores, prestigio y fuertes compensaciones económicas por su prestación de servicio. A este tipo de escuela de administración monástica, ingresan más tarde los guerreros (caballeros templarios) para aprender gramática y diversas técnicas persuasivas útiles para el despojo y apropiación indebida de bienes materiales y riquezas ajenas, en sus múltiples cruzadas contra religiosas.

Con la llegada de los grandes descubrimientos como: la pólvora, la brújula y la imprenta florecen nuevos centros políticos de poder para la actividad comercial, y la

familia como unidad de garantía en la transmisión de oficios pierde vigencia; esta función, por tanto, es asumida por los gremios de artesanos como nueva estructura ocupacional. En las escuelas gremiales, la enseñanza de los oficios estaba fielmente jerarquizada; al ingresar al gremio, el niño lo hacía en condición de aprendiz, después escalaba a la posición de oficial, compañero o jornalero, hasta llegar a ser Maestro como último escalafón o peldaño. En este período no hay ninguna preocupación por las aptitudes fisiológicas o psicológicas, sin embargo, interesa el adiestramiento impartido a los individuos para la ejecución de una tarea específica.

Dos hechos trascendentes en la humanidad irrumpen en el escenario para darle un nuevo derrotero, éstos fueron: La Revolución Francesa y la Revolución Industrial, la primera introdujo la libertad como derecho natural del hombre, pero una libertad exigua, enmascarada por la clase dominante que no garantizaba a los obreros la posibilidad de asociación o reclamos laborales. La llamada libertad de profesión coincide con libertad de explotación de la clase obrera y no con la libertad de elección de acuerdo a la vocación y las aptitudes naturales de hombre. En cuanto a la segunda, la revolución industrial introdujo un nuevo orden social de manera radical que ayudó configurar un sistema capitalista hegemónico que llega a nuestros días. Tomando esto en consideración, Baumgarten y Tramer (1967), sostienen que la vida económica después de la revolución industrial replantea como nunca antes la división internacional del trabajo, originando un desplazamiento migracional sin precedentes de la mano de obra campesina hacia las ciudades en proceso de industrialización así como ocurrió en Europa, Norteamérica y luego en otras latitudes como Latinoamérica. En las fábricas, las jornadas laborales eran extenuantes y los dueños empleaban a hombres, mujeres, niños y adultos mayores mientras les fueran útiles, después no se hacían responsables por sus condiciones de salud. El cambio de una ocupación a otra sin posibilidad de elegirla, produjo el decaimiento de las fuerzas corporales y el deterioro de determinados órganos corporales. Ante esta realidad, fueron los médicos quienes señalaron la necesidad de una selección corporal, alegando que todo órgano destinado a una actividad debía ser muy resistente.

De estos incidentes, surgen posturas atinentes a abordar la salud ocupacional de los trabajadores en las fábricas, así se conoce el primer movimiento preocupado por la higiene profesional fundado por Ramazzini. Seguidamente, en 1906 en el XIII Congreso Internacional de Higiene y Demografía celebrado en Bruselas, la psicóloga y fisióloga polaca Jozefa Joteyko planteó la necesidad que el adolescente fuera sometido a un examen médico, y en 1907 el Dr. Roth reclamó que se organizara la elección de las profesiones entre los trabajadores, sentando de esta manera las bases primigenias para una elección profesional corporal. En pleno siglo XX, las presiones ejercidas por la industria en cuanto a las demandas y exigencias del sistema capitalista fueron atendidas por muchos psicólogos, pedagogos, economistas y ergólogos, para la cual fueron creadas las primeras agencias de colocación de empleo en Europa y Norteamérica y en consecuencia se fundarían las primeras oficinas de orientación profesional; luego, se anexarían a esta disciplina social, especialistas en psiquiatría infantil y psicometría experimental.

También es importante señalar, que la orientación profesional tuvo un giro impulsor con el movimiento Taylorista, conocido como un método de organización laboral presentado por el ingeniero Frederick Taylor entre 1890 y 1893, considerando que cualquier trabajo aun el más insignificante, era necesario someterlo a exámenes profundos como una forma de buscar eficiencia en el mismo. Otro aporte significativo para la orientación profesional fueron los estudios referentes a la fatiga de los conductores de tranvía realizados por el psicólogo estadounidense Hugo Munsterberg en la primera década del siglo XX, que para ese tiempo significó amplias pérdidas a los propietarios de las compañías ferroviarias. Sus estudios demostraron que los causales de dichos accidentes no se debían a la fatiga en los conductores, sino a sus capacidades mentales e imaginativas, concluyendo que cada conductor debía tener una disposición psíquica determinada, de tal manera de ubicarlo a las exigencias que demanda ese tipo de trabajo. Son pues los daños ocasionados y pérdidas materiales al interior del orden económico de producción

capitalista, el detonante como punto de partida para el desarrollo no solo de la orientación profesional, sino de la psicología entre otras disciplinas científicas.

Asimismo, Deibis y Rutman (ob.cit), señalan que a estas experiencias de Taylor y Munsterberg se les une el trabajo de Frank Parsons en Boston, a quien se le atribuye haber fundado el moderno movimiento de la orientación profesional en los Estados Unidos de Norteamérica. En ese contexto, la escasez de mano de obra y el itinerante cambio de trabajadores de una ocupación a otra, sobre todo de la mano de obra europea no calificada, ocasionaron una gran pérdida para la empresa al tener que invertir fuertes cantidad de dinero en capacitación y adiestramiento. En el contexto educativo, Parsons descubrió que los estudiantes de primaria elegían la profesión sin tener en cuenta para nada sus aptitudes, y comprendió que este hecho no era beneficioso ni para los patronos, ni para los niños como futuros obreros. Por ello crea en 1908 una oficina destinada a la orientación vocacional (*vocatinal guidance office*), luego publica algunas consideraciones en su libro: *Choosing a vocation*.

Es significativo señalar, que en la primera mitad del siglo XX, dos grandes guerras (1914-1918/1939-1945. d.C) redireccionan la orientación profesional y la colocan a los intereses del nuevo complejo militar industrial (inaugurado por el presidente estadounidense Dwight Eisenhower al terminar su mandato en 1961), capacitando a los aprendices varones hacia la metalurgia, y en las hembras era común la migración de oficios como la mecanografía y la costura hacia el transporte y la mecánica, pero en esos intersticios de las guerras fue necesario incrementar la producción de alimentos, para ello la orientación profesional entra para alentar en los jóvenes las inclinaciones hacia oficios agrícolas y artesanales, dejando de lado las aspiraciones en las fábricas metalúrgicas. A este particular, señala Naville (1975), la orientación profesional lejos de estar basada en su expresión real y concreta, se encuentra bajo la dependencia de las necesidades económicas de las clases dominantes y grupos de poder. En tal sentido, la guerra en el sistema capitalista mundial es un estado permanente y natural, cortado por periodos de paz, o en otras

palabras, de preparación para la guerra. De allí se deduce que los fenómenos que conciernen al destino profesional de las personas dependen de un mismo mecanismo, tanto en la guerra como en la paz. Pero desde el punto de vista de la teoría clásica de la orientación profesional basada en las aptitudes individuales, no hay diferencia esencial, técnicamente el problema sigue siendo el mismo, solo que en tiempos de paz las exigencias son menos agresivas, menos urgentes y explícitas; y por supuesto, de menor vulnerabilidad para los jóvenes aprendices. La orientación profesional una vez terminada la guerra a nivel planetario centra su interés en los sistemas educativos formales, socializando y seleccionando los recursos humanos idóneos para alcanzar un tipo de sociedad estable u óptima. Esta función que viene a suplir la orientación profesional como práctica tecno-industrial se desarrolla para satisfacer los proyectos y programas en materia educativa con el afán ineludible de la modernización.

La Orientación Profesional: Breve Viraje al Mundo y Latinoamérica.

Di Doménico y Vilanova (2000) establecieron una relación simbiótica entre ciencia y profesión, dando de esta manera un elemento fundante para ahondar reflexivamente sobre la orientación profesional en un breve viraje mundial y latinoamericano. A este respecto, las ciencias desarrolladas en la modernidad no pueden desprenderse de las condiciones materiales que les dieron origen, entre las que destacan: el surgimiento de las tecnologías industriales, la reorganización del capitalismo sobre esa base industrial, la conformación de los Estados -Naciones en Europa y América y la consolidación de la burguesía política, con su repercusión en los planos jurídicos, académicos y psicológicos. Esa anhelada e histórica idea de progreso, interpretado como el escalafón para ascender en la jerarquía social por vía de descubrimientos empíricos o la demostración orgullosa de diplomaturas en saberes abstractos son hijas del capitalismo industrial y sus ideologías implícitas o explícitas (ateísmo, liberalismo, positivismo, evolucionismo) en pro de la consolidación plena de las clases dominantes, de allí que la instrumentación práctica de las ciencias responderían a las profesiones y sus diversas áreas de aplicación.

En este mismo sentido, la orientación profesional, entendida como consejería o asesoramiento psicológico (counseling), la psicología clínica, la de la industria y la de la educación, con sus respectivos y numerosos subcapítulos, son consecuencia de la creación del grado en psicología, suceso acaecido ya a fines del siglo XIX en Estados Unidos. Si bien es frecuente que se asocie el surgimiento autónomo de la psicología con el laboratorio de W. Wundt en Leipzig en 1876 o con el surgido más tempranamente en Roma por G. Sergi en 1873, la historiografía científica ratifica la idea de que ha sido en Estados Unidos donde la psicología logró entrar desde el inicio de su fundación en el sistema universitario bajo la forma de carrera o diplomatura de grado, y donde también logró la organización del primer y poderoso gremio profesional en 1892, como órgano controlador de publicaciones, cátedras, congresos, subsidios de investigación y códigos deontológicos. Este apropiamiento de los saberes y de las prácticas no tuvo su réplica en Europa y en América Latina hasta bien entrados los años 40 del siglo XX. Pasando la segunda guerra mundial (1939-1945) el sistema educativo norteamericano comenzó a ser tomado como modelo fuera de sus fronteras (Buss, 1979).

Por lo tanto, es en la universidad estadounidense, donde el psicólogo comienza a percibirse como un gestor de servicios, un profesional de ayuda en igualdad de condiciones con educadores, administradores de empresa, médicos y juristas, e inicia sus luchas gremiales con poseedores de otras disciplinas de servicio. Mientras la universidad europea sólo concibió al psicólogo como un investigador puro, abocado principalmente a la búsqueda de evidencias empíricas en los laboratorios de estudio como fenómenos físico-psíquicos universales. Esta formación psicológica en las universidades estadounidenses fue inspirada por el funcionalismo, el evolucionismo darwiniano y el pragmatismo filosófico de John Dewey y de William James. En 1906 James Angell, presentó ante la American Psychological Association (APA) el conjunto de postulados y corolarios que conformaron el ideario funcionalista, éste se distingue de la vieja forma de concebir la psicología, centrada en el introspectismo experimental de Edward Titchener, al proponer algunos énfasis teóricos y

metodológicos, entre los que se cuentan: 1. La psicología se basa en los sucesos de la vida real, y es útil para responder a los requerimientos de la educación, el trabajo, la salud mental y la recreación. 2. La psicología no estudia entidades estáticas o átomos sino procesos, pensamiento, emoción, conducta, memoria, gestados filogenéticamente para el cumplimiento de algún fin adaptativo (en sentido darwiniano). 3. La psicología es más ciencia aplicada que ciencia pura; busca la relevancia social de los fenómenos que estudia; no es dogmática (mono paradigmática) y está en contacto íntimo con las ciencias vecinas (biología y sociología) y con la filosofía científica del evolucionismo. 4. Los métodos de la psicología son múltiples, aunque la observación longitudinal de la génesis de un proceso es el recurso más adecuado. El genotipo explica al fenotipo. 5. La psicología es la clave para explicar los sucesos humanos más diversos: patología mental, retardos de aprendizaje, adecuación del hombre al trabajo, mantenimiento de la moral en la guerra, entre otras.

Esta utilidad para la vida, convierte a la psicología en la más relevante entre las ciencias del hombre, siendo el funcionalismo la red de conceptos que articula la producción teórica con el servicio social. Es en esta atmósfera en la que se amalgaman el utilitarismo, el materialismo, el eclecticismo metodológico y altos presupuestos de empresarios y políticos para las cátedras universitarias, surgiendo al comienzo con escasa diferencialidad, pero luego con sus propios supuestos académicos y gremiales: la orientación profesional. Una fuente histórica confiable está en la obra de Henry Borow: denominada: *Man in a World of Work*, editada en 1964 en Boston; en ella compendia puntos críticos para el deslinde entre la orientación profesional (recursivamente llamada orientación educativa-vocacional), el counseling y la psicoterapia, del ya abigarrado empresa ardua en el atestado contexto socio-profesional norteamericano (Schertzer y Stone, 1968).

Según lo mencionada el mismo Borow, un inicio probable del área es la presencia del psicólogo Jesse Davis, en 1898, en la Central High School of Detroit, ayudando a estudiantes que demandaban asistencia psicopedagógica y orientación

profesional. Otro hipotético hito fundante pudo haberlo constituido el discurso que en 1899 pronunciara el primer presidente de la Universidad de Chicago, William Harper, anunciando el advenimiento de los muy necesarios especialistas en orientación educacional a nivel del *College*. El listado de eventuales sucesos instituyentes propuesto por Borow continúa del modo siguiente: 1906: Eli Weaver publica *Choosing a Career*, primera revista dedicada a este tópico en el mundo. 1908: Abre sus puertas, con Frank Parsons como director, la Oficina Vocacional de Boston. 1909. Asimismo, William Healy funda el Juvenile Psychopatic Institute en Chicago. Esta entidad tiene por fin la reorientación de jóvenes excluidos en términos ocupacionales, más que la práctica de la psicoterapia. En 1909, se publican los escritos póstumos de F. Parsons (*Choosing a Vocation*), consagrados a las relaciones entre el trabajo motivado y los caminos para su logro. En 1910: Se realiza el primer congreso norteamericano sobre Orientación, único a escala planetaria, en la ciudad de Boston.

Seguidamente para 1911, la Universidad de Harvard organiza el primer curso universitario de orientación vocacional o profesional, a cargo de Meyer Bloomfield y en 1913 se funda en Grand Rapids, la Asociación Nacional de Orientación Vocacional en la que se pautan las condiciones de formación del orientador profesional. Si se retorna esta cronología en tiempos precedentes y posteriores a la primera guerra mundial (1914-1918) se tiene que en 1938, la oficina de Educación de Estados Unidos crea el Servicio de Información y Orientación Profesional, con Harry Jager como director. Para 1939, se edita el *Dictionary of Occupational Titles* y tres años más tarde en 1942, se edita la primera *Historia de la Orientación Vocacional*, redactada por el psicólogo John Brewer. En el periodo de 1946, la ley George-Barden autoriza el empleo de fondos federales para la orientación vocacional, luego en 1951, se funda la Asociación Americana de Asesoramiento y Orientación Estudiantil. Si bien se apela a la historia de la universidad estadounidense para la localización de los actos pioneros en orientación profesional, la creación en Europa, Canadá, Japón y Latinoamérica de los grados en psicología tornan prácticamente imposible una enumeración sistemática partir de los años cincuenta del siglo pasado.

En continuidad a la cronología de Borow, es importante recurrir al informe que Gilber Wrenn escribiera en 1962 a pedido de la Comisión sobre orientación de las Escuelas Norteamericanas, titulado: “El orientador en un mundo cambiante”, pues en él se proponen los criterios formativos para el orientador profesional, aprobados por el Congreso en 1964 y también inédito en relación a las demás naciones del mundo. De acuerdo a lo antes expuesto, la orientación profesional emergió en un país cuya actividad profesional estuvo vinculada a varias disciplinas, tales como: educación, psicología, sociología, psiquiatría, counseling (como carrera menor pero autónoma), y el mismo Thorndike en 1979 propuso la creación de una ciencia apta para intervenir en las complejas actividades de la sociedad civilizada, y los motivos que controlan las acciones del trabajo y el capital. El movimiento de reforma social, ocurrido en los primeros decenios del siglo XX y destinado a consolidar un capitalismo con clases sociales dominantes, fomentó la creación de instituciones de ayuda pública, estatalmente reguladas, en las que el psicólogo profesional encontró espacios laborales. Uno de esos espacios, quizás uno de los más importantes, fue el de la orientación profesional en los campos educacional y laboral.

En cuanto al contexto latinoamericano, aparecen requiere los factores estructurales subyacentes a la aparición de la psicología, y con ella de la orientación profesional. Al respecto, Rubén Ardila (1986), argumenta que desde comienzos de los años cincuenta del siglo XX, momento en que se funda y difunde la carrera de psicología en la región, centrando su praxis principalmente en las organizaciones y no en los individuos y sus aptitudes, en los recursos humanos entendidos como capital y en el trabajo motivado como garante de la productividad. En este sentido, en Brasil inician la orientación profesional F. Seminerio y E. Mira y López, el cual fue jefe de del Laboratorio de Psicofisiología del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona en 1919 y creó en Río de Janeiro el Instituto de Selección y Orientación en 1947, y al año siguiente organizó el primer curso latinoamericano de formación de orientadores y psicotécnicos, con fuerte repercusión en todo el subcontinente. Los psicólogos brasileños, los primeros en obtener reconocimiento legal de la profesión

en 1962 se apropiaron de la herencia intelectual e institucional de Mira y López, sobre todo de la Asociación Brasileña de Psicología Aplicada, nacida en 1949 y de la prestigiosa revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. (Ardila, 1972, 1986). Asimismo, en América Latina han existido dos orientaciones básicas: la centrada en la estrategia clínica, propuesta por R. Bohoslavsky en 1970 y otra, moderna y global, promotora de un enfoque más integrativo que el de Bohoslavsky (basado en el psicoanálisis casi exclusivamente) y bien representada en la propuesta de A. Mansilla de 1973. Este autor combina elementos clínicos comportamentales, psicometría y estrategias de adaptación del counseling a la atmósfera social sudamericana.

La orientación (académica, vocacional-ocupacional, profesional y personal) ha tomado trascendencia en publicaciones importantes editadas desde 1967 en Chile, Guatemala, Panamá y Venezuela, y en eventos como el Congreso Latinoamericano de Orientación, cuyas Memorias han sido publicadas por la Asociación Internacional de Orientación de 1971. A este referencial, G. Marín (1987), sostiene que las psicoterapias psicodinámicas y la psicometría constituyeron, en la región, fueron los puntos de consolidación de la psicología y de los psicólogos, que se asumieron como psicómetras o como clínicos en sus conflictivos y austeros inicios. La orientación profesional, que tiene al psicólogo como impulsor y casi único ejecutor oficioso (incluida la formación del psicólogo educativo en Venezuela), ostenta en sus comienzos esta doble vertiente, en algunas naciones disociada en fases de desarrollo (de la terapia a la psicometría, o viceversa), y en otras integradas en estrategias eclécticas.

Si se revisan las fuentes de ambos aspectos, claramente se identifica la acción de los pedagogos en el campo psicométrico y la de los médicos en el psicoterapéutico. Por lo cual, los Pedagogos, médicos y filósofos fueron los primeros formadores de los primeros psicólogos latinoamericanos, alojados en los departamentos de las Facultades de Filosofía, Humanidades y Psicología, gestaron el grado universitario en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. Desde el punto de

vista del orientador, muchos obstáculos fueron superados una vez constituidos los grados académicos, puesto que el haber tecnológico disponible no excedía los enfoques puramente psicométricos, centrados en principios de la psicología diferencial y factorial, y de la psicografía, lo cual fue necesario ampliar los marcos de referencia incluyendo aportes teóricos provenientes de la psicología evolutiva, la psicología clínica y de la personalidad.

Devenir Histórico de la Orientación Profesional en Venezuela

En cuanto al contexto venezolano, señala carrillo (2010), la orientación profesional se ubica en tres momentos específicos, teniendo en cuenta que su adecuación práctica ocurrió en pleno proceso de cambio a partir de 1936, final del período dictatorial con la muerte del presidente Juan Vicente Gómez y de apertura de una transición liberal democratizante. A partir de esa época Venezuela comenzó a percibir un gran influjo de riqueza material proveniente de la explotación petrolera, promovida por la industria de hidrocarburos dependientes de las empresas transnacionales estadounidenses y europeas, quienes tenían la tecnología mano de obra especializada para ejecutar dichas tareas.

En un primer momento (1936-1959), el fin de la dictadura Gomecista da paso a una etapa, en la cual aun cuando no se logra de-construir su concepción ideológica hasta la etapa dictatorial presidida por Pérez Jiménez (1952-1958), se propugna una nueva concepción de la educación e impulsan profundas transformaciones pedagógicas, las cuales se concretan en la Misión Chile, que consistió en el traslado de profesionales para asesorar a las autoridades y a los profesionales de la educación; la creación de instituciones como la Escuela Experimental Venezuela y el Instituto Pedagógico Experimental. Es en este período cuando se da el inicio de la orientación profesional en todos los niveles educativos, mediante el Decreto de Creación del Instituto Pedagógico Nacional de fecha 13 de octubre del año 1936, en dicho decreto se establece, que dicha institución tendrá entre sus finalidades: fomentar el estudio

científico de los problemas educativos y de la orientación vocacional y profesional. Cabe destacar que, aun cuando la orientación surge en el año 1936, es sólo hasta el año 1963 cuando pasa a formar parte nuclear del sistema educativo venezolano.

Deibis y Rutman (ob.cit) agregan que en la década de los años 50 en plena dictadura Perejimenista, se establecen las industrias básicas como la siderúrgica, la petroquímica y la eléctrica, así como la construcción de redes ferroviarias y obras de infraestructura vial. En materia educativa, la inspiración ideológica se centró en la vigencia que para la época tenía en los Estados Unidos de América la doctrina de la escuela nueva (New School) de John Dewey, destacando de esta manera el ideal nacional de educar en y para la nación; sin embargo, su esencia real era la de servir a la desnacionalización de la economía del país y mantener el carácter elitescos de la educación. Esto redujo la ampliación de las oportunidades de estudio, profundizando la dependencia del aparato educativo y de las formas de la pedagogía por la vía de planes de intercambio educacional con los Estados Unidos, lo que acentuó los esquemas colonialistas al servicio de los monopolios norteamericanos. No obstante, se registraron problemas de deserción, repitencia y bajo rendimiento académico, los cuales fueron vinculados a la adaptación y ajuste del estudiante al ambiente educacional en el que se desarrollaba su formación. Es en este contexto donde nace y se justifica la prioridad en el sistema educativo de la orientación profesional.

En un segundo momento (1960-1980), reporta carrillo (ob.cit) que en el marco de las orientaciones democráticas representativas y liberales, en las cuales comenzaba a transitar el estado venezolano, se sancionan una nueva Constitución y una nueva Ley Orgánica de Educación. Por otra parte, al proponerse nuevas perspectivas de desarrollo, el estado gestiona nuevas políticas de formación de recursos humano y se replantean los principios de la Educación Media, en el contexto del orden constitucional naciente a fin de lograr su consolidación. En fecha 10 julio de 1961 se crea la Dirección de Orientación Vocacional, según resolución N° 36 del Consejo Universitario; en el mismo acuerdo se establece la creación de una Comisión de

Orientación Vocacional, como órgano consultivo, en la que participarían profesores designados por el Consejo Universitario. Dentro de este contexto se institucionaliza la orientación en 1963, cuando el Ministerio de Educación crea el Servicio Nacional de Orientación (SNOME), bajo la dirección de la profesora Aída Curcho Sifuentes. Posteriormente este servicio fue elevado a División de Orientación del Ministerio de Educación, DOME (1964). Este servicio se aboca de inmediato a la capacitación y entrenamiento del personal que prestaba servicio dentro del contexto de la orientación. Para el año 1967, como consecuencia de la evaluación del Programa de Orientación se produjo el cambio de modelos de organización de los servicios, creándose diecisiete núcleos integrales de orientación, destinados al nivel de Preescolar y primaria, experiencia llega a su fin en 1970.

En este periodo de su desarrollo la orientación se consolida como servicio de orientación Vocacional y Profesional, en el contexto de las transformaciones socio-políticas, donde cobran fuerza los ideales de la naciente sociedad democrática representativa. Desde 1963 hasta la década de los ochenta, la educación y la orientación, estaban centralizadas o federalizadas, además experimentó muchos cambios de carácter administrativo de tipo jerárquico dentro del Ministerio de Educación; de Servicio Nacional pasa a División de Orientación. Con el impacto de las teorías humanistas, la teoría fenomenológica de Súper, la Gestalt y la dinámica de grupos; se inicia una nueva era de entender la orientación. De esta manera, desde el enfoque no directivo de Carl Roger, el orientador considera al estudiante como una persona integrada, por lo tanto, no se permite nunca concentrarse en los problemas ni hacer interpretaciones sobre la base de sus intereses e ideas; es decir acepta el derecho del orientado de ser diferente y el sólo lo ayudará a comprenderse y aceptarse tal como es, a tomar decisiones y a llevar a la práctica esas decisiones. (Bentley, 1966).

Allí comienza, a hilvanarse una concepción holística del hombre en contraste con el tradicional enfoque psicologista sustentado en la teoría de rasgos y factores, cuyo principal énfasis se encuentra en lo cognoscitivo. A finales de este período, los

funcionarios de Orientación del Ministerio de Educación asumieron el modelo (también denominado método): Asesoramiento y Consulta, derivado del enfoque humanista, en el cual el orientador trabaja fundamentalmente con las figuras significantes para el estudiante, es decir: docentes, personal directivo, padres, representantes y responsables. Ahora bien, tanto este modelo como el anterior (el orientador en contacto directo con el estudiante) han privilegiado siempre una perspectiva psicologista, fuertemente individual dejando de lado los asuntos socio-culturales que rodean la vida educativa y cotidiana de los usuarios. No obstante, la orientación no directiva rogeriana, se enraíza en una praxis lineal y homogeneizadora, en la que, a manera de recetas perfectas, se aplican determinadas técnicas y estrategias, las cuales deberían conducir la relación de ayuda a feliz término. En sus inicios en Venezuela la Orientación estuvo vinculada, según lo señala Essensfeld (1979), a los sectores de salud y educación. Sin embargo, es opinión de otros autores, Calonge (1981), la Orientación surge sólo dentro de las sociedades que se mantienen y se reproducen gracias a la industria.

Volviendo a la mirada crítica de Deibis y Rutman (ob.cit) en el primer periodo presidencial del Dr. Rafael Caldera se instaura un conjunto de medidas reformadoras que caracterizaban el nuevo modelo educativo; entre ellas pueden destacarse las siguientes: introducción del parasistema, la división de la educación secundaria en dos ciclos: media y diversificada, la eliminación de las escuelas técnicas, la revisión y modificación de los pensum de estudio en todos los niveles de enseñanza y un fuerte apoyo a la creación de institutos y colegios universitarios, cuya finalidad era formar profesionales en especialidades tecnológicas. Estos aspectos representaron una reorientación a la política educativa que venía desarrollando el INCE (Instituto de Nacional de Capacitación Empresarial), por cuanto la naturaleza de esta institución se presenta estratégicamente muy importante para el adiestramiento y capacitación de mano de obra calificada barata y a corto plazo. De igual manera, se creó el CNU (Consejo Nacional de Universidades), encargado de coordinar todas las políticas en materia de educación superior (hoy educación universitaria), incluidas las

universidades autónomas (posteriormente entran las universidades privadas y experimentales).

En cuanto a la educación universitaria de esa época, esta no escapa a los efectos de la reforma educativa, cuya referencia también se centra en la ideología tecnocrática. De esta manera, se produjo una neutralización social como politización de los segmentos universitarios basados en una razón instrumental, lo que quiere decir, que el desarrollo como categoría de crecimiento cuantificable y controlado, es valorado sobre la base de la rentabilidad y eficiencia, teniendo como eje referencial la empresa económica monopolista. Es bajo el contexto empresarial donde comienza a concebirse la práctica educativa universitaria, que junto al marcado cientificismo, la racionalización administrativa y la eficiencia constituyen los signos principales del síndrome modernista en la universidad venezolana.

Este tipo de ideología, se encuentra plasmada en el informe presentado por Rudolph Atcon sobre investigaciones realizadas en diversas universidades latinoamericanas. Las mismas fueron producto de su condición de asesor en varios gobiernos como el de Colombia, Brasil, Chile, Honduras entre otros, concretándose su papel en definir las políticas de la educación superior que a las universidades de estos países correspondía. En el caso específico de la universidad venezolana se puede recordar los informes decomisados al señor Teodoro Moscoso en junio de 1961 en la Universidad Central de Venezuela, quien ejerció la función de embajador de los Estados Unidos de Norteamérica para esa época; en cuyo contenido no solo se evidencia el proyecto de reforma educativa prevista como parte del modelo de modernización que se implantaría en Venezuela, a través del auspicio de empresas transnacionales, sino también mediante otros centros e instituciones para el mantenimiento y reproducción del nuevo esquema neocolonial.

De lo antes planteado, se especifica que la Universidad de Oriente (UDO), fue la primera en el país que inicia un proceso de reformas, directamente instrumentadas

desde las universidades y fundaciones norteamericanas, que progresivamente fueron extensivas a otras instituciones educativas a nivel superior. Asimismo, en Julio de 1967, se suscribió un convenio entre el Ministerio de Educación Venezolano con la Fundación Ford y la Universidad de Wisconsin, dedicado en términos generales a estudiar y reformar de manera racionada el sistema educativo venezolano. Para tal fin, el Ministerio de Educación en prensa nacional publica los acuerdos logrados por estas instancias, sintetizados en los siguientes aspectos:

1. Realizar un programa de investigación tendente, fundamentalmente a determinar las causas más importantes que inciden en el bajo rendimiento cualicuantitativo en la educación del país.
2. La investigación abarcaría todo los niveles de la educación venezolana, y con el estudio de las causas de los problemas educacionales se presentarán soluciones alternativas a los mismos. Se proveerá asimismo, la reforma racional y científica del sistema educativo venezolano a través del mejoramiento de su calidad y de una reducción significativa de sus costos. Se elaboraran planes y documentos educativos que sirvan de orientación a los conductores de la política educacional, a los administradores de la educación y a los miembros de la comunidad para que puedan examinar los problemas de la educación en forma sistemática, técnica y científica.
3. A través de estas investigaciones que se enuncian dijo el ministro Dr. Rivas Mijares, se quiere tener un diagnóstico de todos los problemas cuantitativos y cualitativos de la educación nacional, de una manera integral y utilizando para este análisis los técnicos más especializados en el ramo de la investigación educacional, experiencia ésta que ha alcanzado niveles altos en la Universidad de Wisconsin. (Estados Unidos de Norteamérica).

4. El original de la solicitud (convenio) y obtención de la ayuda exterior está en el deseo de hacer un trabajo científico en el menor tiempo posible, ahorrando así los costos que tendría que hacer el Estado en la preparación de más expertos e ir utilizándoles a medida que vayan formándose éstos. Un trabajo concebido de esta forma requeriría de por lo menos 20 años.
5. La Fundación Ford apoyará un financiamiento de dos millones de bolívars para los primeros dos años y medio de un contrato a 5 prorrogables. La asistencia técnica de la Universidad de Wisconsin a largo plazo, consistirá en el asesoramiento de expertos en las áreas del programa correspondiente a diseños de investigación, construcción de test, evaluación, currículo y administración pública; mientras que a corto plazo, en ciencias naturales y sociales, matemáticas, psicología. Asimismo, un plan de becas para el personal técnico venezolano, a fin de realizar estudios especializados en el área de investigaciones psico-pedagógicas.

Con este convenio, enfatizan Deibis y Rutman (ob.cit) se entrega la educación nacional en todos sus niveles a entidades transnacionales y a partir del mismo todas las gestiones gubernamentales posteriores reciben distintas denominaciones, así por ejemplo: "modernización del sistema educativo" para el Ministro Hernández Carabaño, para el Ministro Pérez Olivares: " Educación para el desarrollo" y para el Ministro Luis Manuel Peñalver: "Revolución educativa", adelantando cada una de las proposiciones acordadas con los representantes de la Fundación Ford y la Universidad de Wisconsin. En el proyecto de reforma educativa, la orientación profesional se convierte en un instrumento idóneo para la consecución de los objetivos del nuevo modelo desarrollista que se aspiraba entronizar. El normativo legal lo demarcó el decreto 120 en agosto de 1969, cuyas directrices se enmarcan en la reestructuración de la educación secundaria. Así, el nuevo modelo introducía la

separación de todo el ciclo del bachillerato en dos: básico y diversificado. El primer ciclo con duración de tres años y el segundo con duración de dos años. Entre las finalidades del ciclo básico estaban: la de proporcionar a los estudiantes una cultura general y brindarles oportunidades para su exploración y orientación vocacional.

Para el ciclo diversificado el propósito se centra en hacer seguimiento al proceso de orientación ya iniciado y canalizar la escogencia de los jóvenes hacia las distintas especialidades instrumentadas. En el ciclo básico, se implementaron áreas de exploración, conjuntamente con la organización de los servicios de orientación de modalidad unipersonal, generalmente atendidos por un orientador y psicólogo. Tales programas, tenían fines vocacionalistas con la finalidad de ofrecerle a los estudiantes la oportunidad de descubrir sus aptitudes, inclinaciones e intereses, de tal manera que las elecciones de oficio o profesión las pudiesen realizar conscientemente y acorde a las necesidades de cada región demandada en cuanto a la especificidad de su propio nivel y áreas de desarrollo. A pesar de esta intencionalidad política ideológica en los planes de orientación no fraguó satisfactoriamente debido a las contradicciones entre los proyectos educativos y el desarrollo concreto de la realidad nacional. Sin embargo, las modalidades de orientación introducidas bajo los preceptos vocacionalistas y profesionalistas respondían coherentemente a la política en materia de recursos humanos y a los roles ocupacionales en el aparato productivo.

Durante el periodo gubernamental que se inicia en 1974, conocido como: "Revolución educativa", la orientación profesional en su nueva programación asume una filosofía cónsona con lo que subyace en materia educativa en el V Plan de la Nación, la cual responde necesariamente en satisfacer las necesidades de vincular la educación con el desarrollo, no de una manera dialéctica, sino bajo una relación de dominio, en la cual los intereses políticos del Estado determinan los procesos educativos. El Estado orienta su papel hacia los procesos productivos con criterios eminentemente empresariales, cuya meta redunde en el desarrollo de una moderna economía de mercado consumista, de servicio y de capitalización de la fuerza de

trabajo. Este modelo venía impulsado por la necesidad del Estado desarrollista populista de mejorar las condiciones de vida en las áreas de producción, consumo y asistencialismo; modelo también en sintonía con el capitalismo internacional, que buscaba invertir en aquellos países que ofrecían áreas de productividad altamente rentables, con mayor énfasis en la industria petrolera y ferrominera.

De lo antes planteado, se tiene que existió en pleno auge petrolero la necesidad de vincular la educación con el desarrollo del país, haciendo que las políticas previstas en el V Plan de la Nación en materia educativa se perfilen definitivamente por muchos años más hacia la consolidación del modelo tecnocrático. En este sentido, el Estado venezolano profundizó su interés en la educación como instrumento determinante para la formación de recursos humanos que demandaría la infraestructura productiva, pasando a ser los más capacitados para ocupar desde los puestos gerenciales superiores hasta el obrero calificado en áreas de menor especialización. Así es como la Revolución educativa, se convierte desde el V Plan de la Nación en instrumento estratégico útil para el desarrollo socioeconómico y político del país. Ya desde ese entonces la orientación profesional en Venezuela reclamaba no estar centrada para una profesión, oficio u ocupación específica, se requería por tanto, una nueva orientación para la vida y la adaptación con una actitud creativa.

Para 1975-1976, comienza un proceso de reformulación de los programas de orientación coordinados por la División Nacional de Orientación (DOME), haciendo co-extensiva su acción no solo a estudiantes, sino a todos los integrantes de la comunidad educativa. También se incorpora en la estructura teórica y metodológica las corrientes humanistas que ya prevalecían en las naciones desarrolladas; pero eran aplicadas de manera paliativa. De esta forma, se comienza a formar y adiestrar a los orientadores en ejercicio, los profesionales que trabajaban las ciencias de la conducta y los educadores en las técnicas no directivas de Carl Roger, en la Psicoterapia Gestalt, Análisis Transaccional, Dinámica de grupos; al igual que, técnicas basadas en el conductismo (técnicas directivas: test e instrumentos estandarizados),

configurando el espectro instrumental de operatividad científicista con el que contaba el orientador profesional, siempre bajo el manto invisible del tecnocratismo. Estas áreas humanista que aspiraban lograr un desarrollo integral, se redujo a atender problemáticas personales, pero no en relación concreta como ser social. Desde entonces los profesionales de orientación les han faltado iniciativas para revisarse y revisar crítica y reflexivamente su praxis en el sistema educativo venezolano.

Cabe destacar, que Venezuela en el ámbito de la Orientación también ha tenido una profunda influencia española en dos momentos muy significativos: El primero, contextualizado en la tercera década del siglo XX; cuando prestigiosos profesores españoles dejaron sentir su influencia en el campo educativo, incidiendo en la necesidad de contemplar la orientación profesional en este ámbito; el segundo, más reciente, en los años noventa, cuando el Ministerio de Educación de Venezuela toma como referente la Reforma educativa (LOGSE, 1990), ocupando la orientación escolar una presencia real y progresiva en su normativa, aplicada en los tres niveles curriculares, la formación de valores y los temas transversales con sus respectivos ejes.

En cuanto al tercer y último momento, la orientación profesional se ubica desde la década de los ochenta hasta la actualidad. En este contexto histórico se consolida y se petrifica magmáticamente en la orientación como el modelo de asesoría y consulta, modelo-método que ha pretendido rebasar la concepción de la orientación cara a cara. Desde esta perspectiva, la praxis orientadora se separa de la acción directa e individual sobre el estudiante, concibiendo la idea de que al estudiante puede ayudársele directamente y a través de los adultos significantes en su vida. En este período, tanto a nivel mundial como a nivel nacional se suscitan eventos educativos, sociales, políticos, económicos, científicos y culturales, los cuales han de propiciar profundas reflexiones sobre el quehacer de la orientación profesional en Venezuela. En este sentido, es importante destacar el proceso de globalización, asociado al poder de la información y la comunicación, además de, su carácter político y económico.

Por otro lado, la sociedad retoma con impulso renovado el paradigma de desarrollo, que asume como prioridad esencial el crecimiento económico y la formación de capital, como la vía más apta para alcanzar el desarrollo independiente de la sociedad humana en el cual se aplicase. Aunados a estos acontecimientos, en Venezuela, pueden precisarse los siguientes hechos: se promulga una nueva Ley Orgánica de Educación y su Reglamento (1980), en la cual se crea la Educación Básica, estructurada en tres Etapas. Además se genera una Reforma educativa, que propicia cambios curriculares, influenciados por las corrientes humanistas y el entusiasmo despertado por el impacto de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. En el nuevo modelo curricular (1985) se crea el Programa de Educación para el Trabajo, el cual se propone entre sus objetivos la valoración del trabajo, el fomento de la creatividad, y la exploración vocacional. Cabe destacar que en la década de los ochenta como parte de las políticas de Ministerio de Educación se diseñaron y ejecutaron programas preventivos y de desarrollo personal-social.

Es así como se crean programas dirigidos a la Prevención en drogas, el VIH-Sida y otras enfermedades de transmisión sexual, embarazo en adolescente. En virtud de que, el perfil profesional que la ejecución de estos programas exigían se correspondía con el del orientador; el Ministerio de Educación adoptó como política, desincorporar a los orientadores de los Planteles para descargar en ellos la responsabilidad de llevar a cabo dichos programas. Podría decirse que esta significó una etapa de pseudo florecimiento de la orientación, en virtud de que si bien es cierto que se reconocen las cualidades profesionales del orientador, esto no implicó la apertura por parte del ente empleador, para generar nuevos cargos (Informes de la Federación de Asociaciones Venezolana de Orientadores, 2008). Con el desarrollo de estas políticas gubernamentales se pueden precisar dos elementos importantes, en primer lugar la aparente percepción de necesidad de la orientación en el desarrollo de la educación; en segundo, el enfoque centralista en la planificación y desarrollo de los programas educativos; en tercer lugar falta de voluntad política para darle a la

orientación el verdadero carácter institucional que exige y merece, en virtud de su importancia para el logro de los grandes fines de la educación en Venezuela.

En este contexto, con base en los criterios establecidos para los programas de capacitación del personal docente, en virtud de las exigencias pedagógicas que demandaba la nueva reforma curricular, se llama nuevamente a los orientadores para que desarrollen actividades de facilitación en talleres de sensibilización crecimiento personal, esta vez dirigidos a los docentes. Este desarrollo de la orientación se da bajo el modelo de asesoría y consulta (Villa, 2004). A la luz de estos planteamientos es importante puntualizar la influencia ejercida por los modelos europeos y de Estados Unidos, el énfasis de la orientación desvinculada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación como servicio y el desarrollo de la orientación a través de programas centralizados, puntuales y descontextualizados.

Desde 1995 se inicia en Venezuela un nuevo proceso transformacional del sistema educativo impulsado por la necesidad de contextualizar los alcances de la educación hacia el desarrollo humano y no solo hacia el modelo desarrollista de los años 60 y 70 a la par que se generan cambios acelerados en la sociedad postmoderna. En este sentido los propósitos del Estado venezolano en la era bolivariana de la llamada quinta república (1999-hasta el presente) a través del órgano rector de las políticas educativas del país, el Ministerio de Educación se orientaron a mejorar la calidad de la acción educativa, en relación con los sectores mayoritarios que accedían a la educación. Las líneas estratégicas que han orientado dichas transformaciones se han establecido en diversos documentos y normativas legales, que en orden jerárquico emanan fundamentalmente de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual en sus artículos 102, 103, establecen que la educación es un derecho humano, de carácter integral y permanente que ha de facilitar el pleno desarrollo del potencial humano. Además, agrega que todo ser humano debe tener acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

En cuanto a la Ley Orgánica de Educación (2009), se precisa en el artículo 14 lo siguiente: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo...” (p. 8). Tal afirmación ofrece una clara concepción humanista que ha de direccionar los procesos educativos en cada uno de subsistemas, niveles, etapas y modalidades del Sistema Educativo Venezolano. En el documento Políticas Programa y Estrategias de la Educación Venezolana (2004-2007), se establecen como líneas estratégicas: el enfoque de diseño de programas, a partir de la identificación de necesidades, específicamente aquellas vinculadas con el trabajo centrado en el enfoque de Desarrollo Endógeno, los Proyectos Educativos Integrales Comunitario (PEIC) que buscan respuestas efectivas para el abordaje de problemáticas en los contextos escolares y comunitarios y el establecimiento de ejes curriculares sustentados en el saber, hacer y convivir, adecuando la escuela como espacio del quehacer comunitario.

Para el año 2004 aun denominado Ministerio de Educación y Deportes, a través del Informe: “La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones Cumpliendo las Metas del Milenio.”, describe que la educación debe considerarse un continuo humano localizado, territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el Sistema Educativo. La concepción holista del ser humano en desarrollo exige la articulación y continuidad curricular y pedagógica entre cada uno de los niveles del Sistema Educativo, incluyendo todas las modalidades. Debe permitir el fortalecimiento de cada educando (a) como persona, el conocimiento de sus propias capacidades y competencias, su formación dentro del concepto de progresividad alimentada por los períodos de vida

como continuidad que considera las condicionantes externas en lo antrópico, social, cultural y geo-histórico. El proceso educativo, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), está estrechamente vinculado al trabajo a fin de armonizar educación con las actividades productivas propias del desarrollo social local, regional y nacional a través de la orientación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; formándolos (as) en, por y para el trabajo creador, productivo (yo agregaría liberador) con visión dignificadora de lo humano, que permita satisfacer necesidades básicas, contribuir al desarrollo regional y por ende al nacional como formación permanente. Considerados estos aspectos desde una Pedagogía Crítica que fundamenta el ser-hacer para una Pedagogía Bolivariana, no solo desde una concepción humanista ya descrita, sino que pueda ser incluso transhumanista para poder afrontar los nuevos y complejos escenarios del futuro.

Es en ese contexto, donde se moviliza todo el andamiaje teórico-conceptual, metodológico e ideológico de la orientación profesional. A este respecto, en entrevista personal a la coordinadora de Protección y Desarrollo estudiantil adscrita a la Zona Educativa del Estado Carabobo MSc Sor Hernández (de fecha 11 de septiembre de 2019, hora 9:00 am), la misma refiere que a partir del año 2000, la Dirección General de Protección y Desarrollo Estudiantil, adscrita al Ministerio de Educación de ese entonces, impulsa el Programa de Protección y Desarrollo Estudiantil (PPDE), con el propósito de brindar atención prioritariamente a la población estudiantil de educación media, previo diagnóstico de necesidades y problemáticas presentadas por estos adolescentes y para lo cual se conformaron equipos interdisciplinarios en las áreas sociales y de salud.(médicos, psicólogos, sociólogos, odontólogos, trabajadores sociales entre otro), siendo éstos coordinados por un profesional de orientación.

Asimismo, se logra implantar a través de la Divisiones Zonales de Protección y Desarrollo Estudiantil, las Coordinaciones de Protección y Desarrollo Estudiantil (C.P.D.E) en los planteles educativos de todo el país. En el caso específico del Estado

Carabobo en aquellos planteles de educación media donde no se conformaron los equipos interdisciplinarios, se garantizó el funcionamiento del departamento de Orientación. En ese mismo periodo (año 2000) se ejecuta el proyecto de las Escuelas Bolivarianas de turno integral, el cual garantiza en su organización el ingreso de un orientador para formar equipo de trabajo con el especialista de psicopedagogía. En Carabobo se crearon aproximadamente 149. Para el año 2004, en ese mismo Estado se crearon 12 C.P.D.E (Coordinaciones de Protección y Desarrollo Estudiantil) en planteles educativos y 4 Centro Comunitario de Protección y Desarrollo Estudiantil (C.C.P.D.E). Se incorporaron para ese entonces aproximadamente 200 orientadores a los departamentos de Orientación en los liceos, superando positivamente la nómina de 26 que había para la fecha.

Para el año 2006 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) impulsa el Proyecto de las Defensorías Educativas en el marco de la Doctrina de Protección Integral a Niños, Niñas y Adolescentes, basándose entre uno de los artículos, el 201 de la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007). Haciéndoles llamado a concurso a los profesionales de orientación, quienes fungirán como mediadores, conciliadores y árbitros en la resolución de conflictos, buscando que se lleguen a acuerdos favorables para las relaciones interpersonales y grupales. Teniendo como premisa fundamental la defensa y protección de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (N.N.A). Para el año 2008-2009 ya se encontraban acreditados como defensores educativos en el Estado Carabobo 8 profesionales de orientación adscritos a la nómina del MPPE. Para el año 2011 la Coordinación Zonal de Defensoría Educativa estuvo a cargo de una Orientadora. Hasta ese periodo la estructura organizativa de la Jefatura de Protección y Desarrollo Estudiantil en las zonas educativas fue la siguiente:

1 Jefe o Jefa de Protección y Desarrollo Estudiantil (P.D.E)

1 Coordinación de Orientación

1 Coordinación de Defensoría Educativa

1 Coordinación de Vocerías estudiantiles

- 1 Coordinación de salud.
- 1 Coordinación de Becas escolares.
- 1 Coordinación de comunidades educativas

En el año 2008, la Jefatura de Protección y Desarrollo Estudiantil, desarrollo para la Coordinación de Orientación las siguientes atribuciones y funciones que debe cumplir un orientador:

Planificación:

1. El Orientador debe realizar actividades que le permitan diagnosticar cuales son las necesidades del plantel y trabajar sobre las más imperante.
2. Una vez conversado con el personal directivo, docentes y otras especialistas que de una manera u otra estén involucrados, planificar en equipo las estrategias a seguir para mejorar el buen funcionamiento del plantel en pro de una buena enseñanza aprendizaje.
3. Debe planificar conjuntamente con la dirección del plantel el plan anual y dividirlo en los tres lapsos que conforman el año escolar, siempre dando prioridad a lo más urgente.
4. Planificar acciones tendientes a integrar el plantel con la comunidad.
5. Realizar actividades de actualización profesional, entrenamiento y fortalecimiento dirigido al personal directivo, docente, otros especialistas, obreros de la institución, comunidad en general, padres, representantes y estudiantes.
6. Elaborar un inventario de los recursos humanos e institucionales que proporcionen atención médico-asistencial, psicopedagogía, bienes y servicios existentes en la comunidad.

Coordinación:

1. Integrar actividades y acciones comunes que respondan a satisfacer necesidades detectadas tales como: becas, comedor, medico-odontológico, defensoría educativa, atención integral en salud preventiva y todo aquello que tenga conexión con la Coordinación de Salud Protección y Desarrollo Estudiantil a fin de maximizar los beneficios.
2. Detectar las necesidades que permitan diseñar actividades de formación, y actualización profesional permanente dirigida a todo el conglomerado educativo.
3. Debe garantizarse la presencia del orientador en los consejos técnicos docentes, comité curricular, Círculos de Formación Docente a fin de informar y promover las actividades de orientación en la institución.
4. El orientador deberá cumplir con su rol de consultor y asesor en todo momento.
5. Articular con los órganos correspondientes (C.M.D.N.N.A, Defensorías Educativas) las acciones y procedimientos legales vinculados a la praxis orientadora para evitar situaciones de riesgo.
6. Coordinar acciones conjuntamente con la Dirección del plantel y comunidad educativa para dar propuesta y un mejor uso de los recursos económicos del plantel con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes.
7. Realizar actividades que permitan la integración de la planificación de Orientación y los logros que se deseen enfatizar en el estudiantado de los diferentes niveles. (PEIC).
8. Coordinar actividades con otras instituciones (IDENNA, ONA, MINEA,

INSALUD, DPD, DDHH, Protección civil entre otras) para cumplir con objetivos propuestos y acorde que permitan sanar lo primero y urgente del plantel y del circuito educativo atendiendo preventivamente.

Asesoramiento:

1. Proporcionar acciones que permitan dar a conocer la concepción del Orientador dentro de los enfoques modernos, dirigido a todo el personal de la institución y comunidad en general.
2. Sensibilizar a todo el personal de la institución, incluyendo a los padres, representantes para que internacionalicen los principios filosóficos y alcances de la Orientación para mejorar el desempeño de sus roles.
3. Entrenar a los docentes progresivamente y sistemáticamente en el manejo de conceptos, técnicos e instrumentos a fin de facilitar el desempeño de su rol como docente facilitador del aprendizaje.
4. Realizar actividades de asistencia al estudiante dirigidas a fortalecer el autoestima, intereses vocacionales y personales, valores y todo aquello que pueda servir para su crecimiento personal y profesional en un futuro. De esa manera lograremos un desarrollo integral positivamente.
5. Asesorar a los docentes para el buen desarrollo de los programas que contemplen actividades dirigida al estudiante en el área afectiva y cognitiva.
6. Asesorar a los docentes en las diferentes etapas del desarrollo evolutivo del individuo con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo.
7. Asesorar a los docentes y estudiantes en la importancia que genera los programas de salud y nutrición (P A E) para optimizar su calidad de vida.

Investigación:

1. Realizar diagnósticos con el fin de detectar y atender necesidades del estudiantado, docentes y comunidad en general para jerarquizarlas y ordenarlas para la elaboración del plan de trabajo a ejecutar.
2. Promover investigaciones que permitan mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.
3. Hacer investigaciones a fin de evaluar la pertinencia de los programas ejecutados en términos de los cambios logrados en directivos, docentes, estudiantes, representantes y comunidad en general.
4. Participar en los encuentros técnicos pedagógicos a fin de dar a conocer los trabajos realizados que proyectan la labor del Orientador y a su vez reciben insumo que retroalimenten dicho trabajo.
5. Participar en los cierres de proyectos del plantel para verificar y acotar con respecto al aprendizaje del estudiante.
6. Participar conjuntamente con la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Integral Comunitario.
7. Realizar círculos de estudios que permitan el mejor desenvolvimiento profesional del recurso humano que cumple funciones en el área de orientación en los centros educativos
8. Aplicar de manera pertinente los distintos enfoques metodológicos y la utilización adecuada de las diferentes técnicas de elaboración y aplicación de instrumentos en orientación.

Posteriormente, en el año 2017 durante los meses de febrero a julio, se realiza una reinstitucionalización ministerial lo cual origina la transformación de los entes zonales y por ende la nueva organización territorial escolar sustentado en la circular ministerial 003013 del 15 de Noviembre 2016. A partir de allí, se inicia el proceso de selección, captación e ingreso del personal docente en Orientación, previo estudio de necesidades en los ciento cuarenta (140), instituciones de Educación Media General y las Quince (15), instituciones de educación Media Técnica en el Estado Carabobo. Cabe destacar que en educación primaria también se inicia este proceso, atendiendo a lo ordenado en la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 6 numeral 1 literal f: “El Estado a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia: Garantiza: Los servicios de orientación... a los y las estudiantes que participan en el proceso educativo....”. En este sentido y previas auditorias de los solicitantes a ingreso se lleva a cabo la incorporación inicial de setenta y cinco (75) nuevos docentes orientadores (llamados así porque egresan como licenciados en educación, mención orientación) los cuales fueron ubicados en los servicios de orientación.

El último documento guía pedagógico- curricular 2016 en el nivel de educación media, en el cual el plan de estudios contempla aspectos orientadores fundamentalmente en las áreas de Orientación y Convivencia y área de Creación, recreación y producción de bienes. Lo cual indica debilidades en cuanto al cumplimiento de la instrucción vice ministerial 060: que señala: “formación de docentes en orientación para utilizar las potencialidades del contenido de las diferentes asignaturas curriculares en la familiarización de los estudiantes con el contenido de diferentes profesiones...”. Concluye la entrevista personal con la funcionaria pública Msc Sor Hernández, diciendo que debe formarse un orientador para que se incorpore a un sistema integral de atención a niños, niñas y adolescentes, siendo además necesario tomar en consideración la estructura curricular, los planes de estudio y los contenidos programáticos a ser desarrollados. Los mismos deben estar consustanciados con la realidad y el mundo de vida del conglomerado social.

El Proceso de Secularización y la Con-formación Ética de las Profesiones

Después de la segunda mitad del siglo XX, uno de los términos más difundidos y polemizados al interior de la praxis reflexiva de las ciencias sociológicas y pedagógicas fue la secularización, pues éste presentó acentuadas ambigüedades y era desafiante precisar un significado concreto al vórtice de una traducción operativa en cuanto a indicadores del grado de secularización en algunas sociedades occidentales; de hecho, existió según lo expresa Gómez (2007) una teología de la secularización, cuya discusión ganó adeptos y detractores. Este preámbulo permite rastrear su uso, des-uso y re-uso en el devenir histórico y cómo varios teóricos entre los que cabe destacar: Berger (1977); Mardones (1994) y Velasco (1999) , lo han emplazado para darle sentido discursivo a la crisis religiosa de la modernidad occidental; sin embargo, la orientación semántica esta interconectada con otros términos de su misma raíz etimológica que vehicula las experiencias fuertemente marcadas en el tercer tercio del siglo XX con la celebración del Concilio Vaticano II, bajo la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, saliendo a relucir los términos: “*secular y secularidad*”.

En este orden argumentativo, el marxismo hizo responsable al sistema cristiano católico de fuga escatológica; es decir, pasar por el mundo sonámbulos e hipnotizados, la vida siempre en espera de un más allá, olvidándose de consolidar un mundo real más acá, donde el hombre pudiera realizarse racionalmente más acorde con su dignidad humana, autodeterminación y emancipación. La respuesta a este pensamiento revolucionario en el Concilio Vaticano II, se graficó en la siguiente frase: “Pretende este ateísmo que la religión, por su propia naturaleza, es un obstáculo para la liberación, porque, al orientar al espíritu humano hacia una vida futura ilusoria, apartaría al hombre del esfuerzo por levantar la ciudad terrena”. *Gaudium et Spes* (GS; citado por Guerrero y Rondet, 1969; p. 16). El Concilio Vaticano II, advierte que la espera de una tierra nueva no debe amortiguar, sino más bien avivar la preocupación de perfeccionar esta tierra (mundo material), donde crece el cuerpo de la nueva familia humana, el cual puede de alguna manera anticipar una vislumbre del siglo venidero.

En la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* en relación a la iglesia y el mundo en el cual viven los humanos, expresó que se debía respetar la autonomía de las realidades temporales; lo que quiere decir, que no se debe incurrir en una injusta desvaloración hacia la vida social y sus instituciones, así como una sacralización prematura que las desfigura, ya que secular proviene de la palabra latina *saeculum* que significa siglo, versión temporal en contraposición a eterno, el cual indica el mundo divino que solo puede ser gobernado por Dios y sus exclusivas leyes inmutables en los esteros del tiempo infinito (aquel que siempre es inacabado). También es preciso aclarar que la palabra *saeculum* no pasó a significar: “mundano o del mundo” hasta el desarrollo del latín cristiano tardío y secular es una derivación de ella, a través de la designación *saecularis*. Cuando se refiere a *saecularis* (origen del castellano seglar), es contrastante a *regularis* o religioso (miembro de una orden), por lo tanto, secularización entronca al proceso de reducción de lo religioso; incluso en el regazo de la historia, precisamente en la guerra de las investiduras (siglo XI y XII), la secularización sugería la transición al poder civil que había sido ejercido por los eclesiásticos, encontrando de esta manera un cobijo seguro en el derecho político.

Al respecto, Martín (2007), expresa que el proceso de secularización representa un proyecto inacabado y aparece como una interconexión interpretativa de la sociedad moderna y del sistema capitalista; es por ello, que el surgimiento de nuevas formas religiosas en la modernidad han originado un gran impacto negativo al deconstruir la idea fuerza de progreso, deviniendo en una actitud escéptica ante el inminente retorno de la religión y su compendio escatológico. Las premisas de la secularización son las de llevar a cabo una emancipación radical del hombre moderno, deslastrándose de toda trascendencia divina de pasado que legitimaba el poder absolutista de los gobernantes sobre los gobernados, como por ejemplo el derecho divino de los reyes católicos. Estas dependencias religiosas del pasado son sustituidas por las libertades del hombre en pro de una construcción social fundamentada en la autonomía, la autodeterminación, el librepensamiento y en la inquietud de sí mismo.

Cuando se alude a la modernidad occidental se entra a un territorio conflictual del hecho religioso en su integridad como fenómeno cultural inicialmente no universal, sino originario de un ámbito específico de la Europa medieval (mundo noratlántico) y heredero de una tradición monoteísta cristiana de ascesis judaica. En referencia a la modernidad, como matiz etimológica proviene de la palabra: modo, la cual es un adverbio latino sinónimo de nunc (ahora), derivándose así el concepto de lo moderno en alusión a aquello que es más reciente o vigente, en contraste al proto; es decir, lo más lejano en el tiempo”. (Gómez, 2009). El locus occidental tiene una vinculación eminente con la crisis religiosa del cristianismo, evidenciada en la reacción violenta contra las iglesias y sus mandatarios, donde a partir de la revolución francesa (1787-1799) se introduce un distanciamiento doctrinal radical, denominado a-teísmo, teniendo como alternativa plausible el agnosticismo, término acuñado por Thomas Henry Huxley en 1889 para referirse a la doctrina del que no sabe, pero no en un sentido peyorativo, sino la posición que sostiene la incognoscibilidad de toda supuesta realidad trascendente y absoluta, “dentro de la cual está el Dios judeocristiano, denotando que es imposible acceder racionalmente a esa máxima sagrada”. Ferrater Mora (2004; p. 73).

Sucintamente, Gómez (2009), sostiene que la modernidad venía precedida por una serie de descubrimientos geográficos intercontinentales (1492) que daban cuenta del mundo en que vivía el ciudadano europeo y su ubicuidad planetaria, coincidiendo casi con la creación de la imprenta de Gutemberg en Alemania hacia 1450, en pro de la textualización de ideas jamás vista hasta entonces. Dichos acontecimientos, dieron un giro insospechado para esa época que encontró en el renacimiento (siglo XVI) una energía renovadora de la humanidad como símbolo subyacente. El otro aspecto a destacar, fue el reformismo introducido por el clérigo Martin Lutero (1517) en el mismo seno del catolicismo romano abriendo las posibilidades de contrarrestar el excesivo acento de la institución eclesial como empresa correctora de herejes, y opresora de culturas y religiones disidentes. Pese a todo esto, se apuntaló la entrada a escena del sujeto en el sistema-mundo-lenguaje, siendo su bandera la razón como

rasgo determinante y definitorio de la modernidad, potenciando al mismo tiempo la construcción de un cosmos gobernado por fuerzas humanas, sin relación a dogmas religiosos y predestinaciones divinas.

En este sentido discursivo, la modernidad occidental estará ineludiblemente regida por las fuerzas de la razón del pienso luego existo (cogito ergo sum) Descartiano, lo cual va decantando en la racionalidad como el espectro geoespacial de la mente humana que busca el progreso de la sociedad, a través de la ciencia como generadora de poder y saber, en su frenético deslastre del conocimiento mítico-metafísico propuesto por el padre del Positivismo Augusto Comte en su teoría de los tres estadios (mítico, metafísico y científico), incidiendo directamente en la transformación de los modos de producción económica y en las relaciones institucionales de la sociedad moderna. Es así, como se llega de modo genérico a la industrialización como el núcleo estructural y dinamizador de la modernidad, que ya para el siglo XIX avizora un panorama de profundos cambios civilizatorios en occidente con dos revoluciones, la primera con el uso del motor a vapor y la segunda el desarrollo de la energía eléctrica, mientras que ya a mediados del siglo XX co-extensivo al siglo XXI, se inicia la revolución informática a escala globalizadora sin precedente alguno.

Ahora bien, en retrospectiva histórica los primeros siglos modernos (del XVI al XVIII), lo predominante en el ámbito económico había sido la conformación del capitalismo comercial (continuidad del capitalismo medieval tardío), el cual se fortaleció con los Estados Nacionales y con la colonización-explotación por ellos de las tierras descubiertas, llamadas desde entonces Americanas en honor a Américo Vespucio. En tal sentido, la acumulación de capitales ha sido siempre una condición indispensable para la industrialización, y con ella el surgimiento de problemas sociales, puesto que se inicia el desplazamiento de la masa rural a los centros urbanos, donde es explotada como mano de obra barata sin ningún tipo de reivindicaciones sociales, salariales y condiciones laborales inapropiadas e

inhumanas. Es tanto así, que el sistema capitalista valida políticas imperialistas de los Estados Nacionales más industrializados, sedimentando en el proletariado trabajador un inminente desarraigo de su identidad cultural en la cotidianidad, referido principalmente a costumbres, hábitos, creencias y estilos de vida.

Dicho desarraigo, es siempre un factor de crisis religiosa, ya que incide en poblaciones en las que las prácticas sacras estaban reglamentadas por tradiciones antiguas poco cambiantes, donde la religiosidad era fundamentalmente colectiva y des-personalizada. Este desarraigo producido por la intempestiva industrialización cimentó un agravante hacia la acomodación del nuevo tipo de producción, los hábitos laborales y de consumo que se imponía. Por ejemplo, para el agricultor el tiempo marcaba el ritmo productivo de la tierra que era homogéneo y de ella se desprendía la fiesta religiosa, la cual quedó desplazada y legitimada en el recuerdo de lo extraño, de lo que ya no se hace en un espacio sagrado producto del trabajo que era bendecido por el Dios creador de la tierra, se de-construye por tanto el espacio vital de producción de alimentos como símbolo sagrado del sustento cotidiano. En general, el símbolo sagrado se des-sacraliza y pierde valor ante una austera racionalidad conceptual que es susceptible al cambio y la innovación. En cuanto a la configuración de la familia, ésta tenderá en una primera instancia a fortalecerse frente al desarraigo; así como también, se convierte en el centro de vida de los acomodados burgueses capitalistas en cuanto a la conservación de privilegios ostentosos. Posteriormente, los vínculos familiares irán perdiendo fuerza y el clima social se volverá mucho más competitivo, cayendo a su vez las pautas morales en lo familiar, sexual y económico.

De lo antes descrito, la modernidad ha arrojado fuerte signos epocales de revoluciones sociales, energéticas, científicas y en mayor grado las políticas, así como la revolución de octubre de 1917, que dio origen a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Cabe resaltar que, dentro de todas estas revoluciones ocurridas en la modernidad la corriente política discurre entre la transitoriedad de los regímenes tradicionales autocráticos y la democracia, proclamando para sí el poder

popular, el sufragio universal, las libertades cívicas y los derechos humanos inalienables e intransferibles. Esto deslegitima la institución religiosa del régimen tradicional y se sustituye por la ideología o aparato ideológico del momento, ello implica un reconocimiento en la pluralidad de las opiniones y la renuncia a una verdad absoluta. Las ideologías competían entre sí, aunque con frecuencia la ideología marxista buscará imponerse por el camino de la violencia en opuesto contraste a lo que proclamaba: la emancipación del hombre de las fuerzas enajenantes del gran capital.

Comenta Gómez (Ob.cit), que en el fondo de las mismas revoluciones del siglo XVIII, el régimen político clásico queda desfasado de las exigencias de la nueva economía y su modo de producción, pero como era de esperarse, lo económico condiciona directamente lo social y no simplemente lo político. La distribución del trabajo industrial y sus beneficios exacerbó las distancias siempre existentes en la estratificación social y generó la moderna lucha de clases. En la teoría marxista el elemento decisorio para la situación de explotación que se vive es la propiedad privada de los medios de producción, por lo que la revolución ha de tender a abolirlos e instaurar un régimen de propiedad colectiva. Aunque este dictamen no tiene una incidencia directa en lo religioso, es sabido el malestar que ha ocasionado históricamente. Sin embargo, más allá de los problemas específicos de la lucha de clases y sus teorizaciones, existe en la configuración social moderna una serie de rasgos que constituyen un factor de crisis para la religión, siendo una de ellas la creciente tecnologización de la producción industrial. De ella se desprende una amplia mentalidad instituida en la racionalidad, el rendimiento y la competitividad que incluso hoy abrumba y exaspera al género humano en su actividad productora, y que además induce una taxonomía social y burocratización de la vida.

Ante toda esta panorámica, es posible acudir a la interpelación ¿Qué es lo definitorio, lo que ha sucedido y sucederá con la religión en la modernidad?, la respuesta evidentemente es compleja, pero como punto de partida se puede decir que

en las sociedades occidentales siempre persisten las creencias y las valoraciones religiosas, las cuales son transmitidas en la primera diada recursiva de socialización humana: familia-escuela a modo de núcleo categorial socio-educativo que a posteriori pueden fragmentarse, pero finalmente buscan un reencuadramiento significativo. Cabe resaltar, que en otrora las iglesias e instituciones religiosas análogas encontraban en la escuela un terreno fértil para la transmisión de lo religioso, en cuya estructura curricular se asumía intraaulicamente asignaturas vinculadas a la religión, información sobre creencias, preceptos morales y ritos propios de la tradición cristiana. En tal perspectiva, desde el Estado laico se exige y reconoce la pluralidad en virtud de la no imposición a lo normativo religioso. El asunto problemático estriba en que las sociedades modernas se ha presenciado un flujo migracional abarcante, adscrito a otras confesiones religiosas monoteístas (con especial énfasis en el islam) y politeístas (con acento hacia el budismo e hinduismo), haciendo que se agrave esta situación en el continente Europeo y Americano respectivamente.

Es así como la escuela se ha convertido en un etnos pluricultural secularizado en apertura al mundo religioso que contribuye directamente a la formación moral del ser humano. Sin embargo, se debe tener en cuenta la fase adaptativa de las confesiones religiosas en la escuela secularizada que Luckmann, Th (1973, 1989), muy bien denominó: “religión invisible”, ya que eso puede generar algunas tensiones y desavenencias entre sus miembros. Allí lo ético, más allá de los códigos morales preexistentes y sus conflictos concretos, se considera un espacio reflexionante para superar el egocentrismo, el materialismo donde importa más el tener que el ser. y el fatídico fundamentalismo religioso que ha tenido en el marco de la historia una trama terriblemente sufrida al interior del espíritu humano, donde se devela un Dios implacable que rae todo vestigio de impureza y desobediencia; no pudiendo ver el otro rostro, misericordioso y compasivo.

Desde la visión sociológica Max Weber (1975), en su obra: “La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo”, hace referencia explícita de la relación que

existe entre una cosmovisión religiosa a través de la idea de vocación y los orígenes de la sociedad moderna. Para él la palabra profesión Beruf, o en su versión inglesa calling, denota una significación religiosa; es decir, la idea de una misión impuesta por Dios. Esta palabra emergió precisamente de la hermenéutica bíblica, aludiendo a la estimación del trabajo en el mundo cotidiano, de allí la frase protestante: “Mente ociosa taller del diablo”. Esto viene a darle importancia sagrada al trabajo, el cual se sistematizó en un deber moral de responsabilidad para construir una mejor sociedad. Dentro de este mismo contexto, emerge la palabra vocación que es inseparable de la profesión, ya que toda vocación proviene etimológica e históricamente del mundo religioso (sentir el llamado interno de Dios), e implicaba profesar en una orden o congregación, mediante el acto solemne de profesión como destino y sentido último de la existencia hacia la plena autorrealización del ser.

Ahora bien, desde el mismo proceso de secularización, la vocación y la profesión toman caminos distintos, siendo que la primera es poco relevante en el estudio de las profesiones, debido principalmente a que se hace énfasis a los aspectos externos, funcionales y organizativos de las ocupaciones. Para la psicología social e incluso para la sociología de las organizaciones, la vocación se ha convertido en un tema periférico, difícil de cuantificar y delimitar en las investigaciones científicas de las organizaciones laborales. En este sentido, se ha producido una psicologización de la vocación que la ha segregado de la reflexión ética de las profesiones. Esto no significa que se haya extinguido por completo el carácter sagrado de la idea de vocación de servicio en las profesiones; de hecho se puede afirmar que, las profesiones tradicionales elitistas como la medicina, el derecho y la política en la sociedad occidental profesan sus códigos deontológicos configurados en hacer el bien a la humanidad y dar testimonio público de ello (del latín profiteri). A diferencia de los oficios en los que no se exige esta disposición ético-moral, existe un dictamen del cumplimiento de la ley que todo profesional debe obedecer irrestrictamente. Desde el surgimiento de la secularización en la sociedad occidental como proceso socio-histórico complejo, es ineludible preguntarse ¿Nos estamos convirtiendo en una

sociedad de profesionales?, ¿Por cuál ética debemos regirnos?. Pese a las diferentes formas de concebir la vida humana entre la sociedad Europea y la Americana, el común denominador de la profesionalización recae ineludiblemente en los retos y desafíos planteados al interior del sistema educativo formal desde la etapa inicial hasta la universitaria. Desde este punto de vista, no se puede estar al margen de la educación, ya que esta definirá el tipo de profesionales que debe formar en cuanto a seguir una tradición deontológica del deber ser o el pleno desarrollo de una autonomía ética, donde se defina una profesión con conciencia. Es por ello que, la modernización altamente secularizada va desplazando el discurso y la racionalidad religiosa arcaica hacia la alta competitividad del mercado laboral, signado actualmente por la inmediatez y simultaneidad que provee las tecnologías de la información y la comunicación. Las instituciones tradicionales guardan su significación identificatoria para ciertas personas, mientras que para otras se transforman en simples auto-dispensadoras de servicios (*self service*).

Por otro lado, las profesiones y las hiperespecializaciones al no tener un punto de equilibrio, destruyen al sujeto de la sociedad occidental; así por ejemplo, en el ingeniero está la ingeniería que tan solo es un fragmento cognoscitivo y dimensión de ese sujeto, pero éste, que es un todo integrado (bio-psico-socio-cultural-ecológico-espiritual), no se encuentra en la ingeniería. Esto es, lo que ha hecho el profesionalismo especializado cada vez más, especificándose en particularidades, pero obviando el todo que se encuentra en la cultura y en la naturaleza misma de la sociedad, haciéndolo un ser individual, retraído de sí mismo que vela por sus propios intereses profesionales en detrimento del beneficio colectivo que debe brindar la profesión. Indudablemente cada profesión existente producto de la diversidad del mercado laboral puso orden a la vida en la sociedad occidental, ahora es apremiante que la vida ponga orden a las profesiones especializadas e hiperespecializadas, para que sus representantes sean cada vez más humanos y se sensibilicen ante las múltiples necesidades psicosociales del otro (principio de otredad), que una vez prometieron atender (sentido de reconocimiento).

En su prólogo al libro: Orientación Educativa: Enfoques y Herramientas, Fernández Techera (2014), comenta que hacia 1863, Hipólito Taine, visitando la ciudad de Metz, se preguntaba por qué los viejos liberales, magistrados, ingenieros y militares mandaban a sus hijos a los colegios de los jesuitas. Tras reconocer que en parte se debía a que la comida y el cuidado personal eran mejores, y se hacían con ellos buenos contactos para el futuro, agregaba: “porque los padres jesuitas se hacían camaradas de los estudiantes, mientras en el liceo el profesor es frío y el supervisor(*surveillant*) es un enemigo”. La observación de Taine, nada amigo de los jesuitas, señala en su tiempo una distinción importante entre el tipo de educación que se impartía en los liceos estatales franceses y la que brindaban los establecimientos religiosos. El modelo oficial, fuertemente marcado por la concepción napoleónica de la educación, estaba dirigido a formar universitarios, en un régimen en el que los profesores magistrales daban sus conferencias y tomaban los exámenes al final del curso, y los *surveillant* se encargaban de mantener el orden y la disciplina dentro de los centros educativos. El solo objetivo era la instrucción académica y, a lo más, la formación político-ciudadana del estudiantado.

En cambio en los centros religiosos, la educación religiosa, moral, social y en urbanidad tenía una importancia y relevancia casi tan grandes como la académica. Los religiosos, con las características propias de las diversas órdenes y congregaciones, tiempos y lugares, buscaban explícitamente dar una formación y orientación más integral a los estudiantes a ellos confiados. Querían formar, además de universitarios, buenos esposos y padres de familia, buenos ciudadanos y buenos cristianos. En Uruguay, a finales del siglo XIX (y también en Venezuela con el gobierno de Antonio Guzmán Blanco) se afianzó y comenzó a extenderse la formación secundaria, siguiendo el modelo francés. El Estado adoptó el tipo de secundaria gala e incluso llamó liceos a sus escuelas secundarias. También tomó la organización interna de los mismos, basada en profesores y adscriptos (término solamente empleado en Uruguay), que fue la forma autóctona de traducir el *surveillant*. Por su parte, los colegios religiosos que fueron desarrollando sus cursos

secundarios seguían el modelo propio de cada congregación. El ethos educativo y social de unos centros y otros era bastante distinto. Mientras que en los liceos públicos el objetivo primordial y casi exclusivo era dar una buena instrucción académica para la universidad, los colegios privados buscaban de diversas maneras generar un ámbito de convivencia y formación que abarcara todas las dimensiones de la persona, a través de figuras cercanas a los estudiantes y actividades lúdicas, religiosas, deportivas, de servicio a la comunidad, entre otras.

Este modelo diádico comenzó a transformarse a partir de los años sesenta del siglo XX, casi en toda Latinoamérica, cuando el número de religiosos en los centros educativos comenzó a declinar, al tiempo que el estudiantado crecía (producto de la masificación escolar). Se hizo necesario incorporar agentes educativos laicos (maestros normalistas, licenciados en educación, pedagogos, orientadores profesionales y psicólogos educativos) que se hicieran cargo de los aspectos organizacionales (orden y disciplina) y de los aspectos culturales, espirituales, sociales, deportivos, personales y recreativos. Al mismo tiempo se dio un fenómeno inusitado, en el que los colegios privados, tanto religiosos y como no religiosos, que hasta mediados de los sesenta del siglo pasado habían tenido una impronta propia, en cuanto a uniformes, costumbres, jerga y actividades; comenzaron a dejar de lado esas diferencias y peculiaridades, adoptando las formas de los liceos públicos (se da cierto proceso de homogeneización con algunas singularidades), lo cual fue abonando el terreno para la profesionalización de las futuras generaciones en el mundo laboral.

Al respecto, Lasida y Bengoa (2014), en referencia a lo dicho por Robert Reich plantean que el trabajador del siglo XXI ya no es quien transforma el producto con sus manos, sino que es un “analista simbólico”, es alguien que produce signos y decodifica signos, tanto al interactuar con las máquinas (que son quienes operan sobre el producto), como al hacerlo con otras personas (en el sector servicios donde pasaron a estar la mayoría de los puestos de trabajo). En un nuevo contexto económico, en que factores intangibles como el capital intelectual pasan a ser el principal factor

competitivo de la empresa, ya que mejora la calidad del trabajo, pero a la vez se vuelve más exigente. Los vínculos van variando de acuerdo a necesidades e intereses tanto de las empresas como de los trabajadores, lo que a ambas partes les genera tanto oportunidades como incertidumbres. Se cambia de empresa, de rol, a veces se es empleado y otras empresario. Cada trabajador se vuelve gestor de sí mismo, de su trabajo. A la vez el trabajo pierde centralidad en la identidad de las personas, interactúa, condiciona y es condicionado por otras dimensiones de la vida de cada uno, y se diluyen especificidades y barreras.

Esta situación mantiene fuertes inequidades asociadas con segmentaciones que constituyen “muros de cristal blindado”: donde se logra verlos, pero no se logra traspasarlos. Es lo que les ocurre a quienes quedan relegados al mercado informal, no durante su sola historia laboral, sino cuando, a lo largo de varias generaciones, nadie ha logrado acceder a un puesto de trabajo formal (con todas las condiciones que él conlleva). Otras segmentaciones sólidas separan a los puestos de trabajo calificantes y los que no, los que ofrecen condiciones dignas y los que no (categorías que tienen amplias franjas de coincidencia entre sí). Se habla de un mundo laboral complejo, donde hay empleadores que no encuentran las personas con las capacidades que necesitan y por otra parte hay quienes no tienen la posibilidad (en cuanto a condiciones y oportunidades) de acceder a un trabajo digno y satisfactorio. Junto a los cambios en la familia y en el trabajo, el mundo vive intensos procesos de secularización, globalización mundial y divergencia al interior de cada sociedad.

Esto ya implica enfrentar crisis subjetivas de sentido. (Berger y Luckman, 1997), que repercuten directamente en la familia y la escuela como agentes imbricados entre sí; siendo la orientación profesional la demandada a responder históricamente antes los nuevos desafíos que la educación recibe desde la sociedad postmoderna y en especial desde sus actores principales: los educandos (denominados la generación de relevo) que irrumpieran a posteriori en las profesiones, oficios y ocupaciones en las cuales muchos de ellos ni siquiera se han planteado desempeñar.

Modelos de Intervención en la Orientación Profesional.

Los principales modelos de intervención empleados en la orientación profesional en su recorrido histórico, comienzan con la búsqueda de una metodología objetiva y fiable que permitiera determinar las diferencias individuales. Para ello se centró en el campo de la psicometría y del diagnóstico. Al hablar de orientación profesional es preciso hacer una breve distinción entre ella y la orientación vocacional, ya que el mundo teórico las define y le da su campo operacional. Así cuando se refiere a la teoría de rasgos y factores se está en territorio de la orientación profesional, mientras que las teorías del desarrollo de la carrera precisan el campo de acción de la orientación vocacional; de hecho, esta última es inseparable al proceso de maduración de la personalidad, dirigiéndose a despertar y favorecer la capacidad del sujeto para alcanzar la propia realización a través del ejercicio de una vida profesional. Incluso Sebastián (2003), establece dos criterios en el corpus de conocimiento del campo de la orientación, uno que considera la ciencia orientadora Profesional, Vocacional, Académica, Ocupacional, Personal; y el otro criterio que implica los ámbitos donde tiene lugar la actividad orientadora: familiar, escolar, social y organizacional. A continuación realice un compendio sobre algunos modelos empleados en la orientación profesional, que en muchos países latinoamericanos se les conoce indistintamente como orientación educativa y vocacional.

1. ***Modelo Psicométrico basado en la Teoría de Rasgos y Factores:*** Este modelo surgió en Europa a partir de las aportaciones de Kraepelin y Oehrle, que en 1889 elaboraron una serie de tests mentales, así como los de Stern, que centró su estudio en el diagnóstico de la personalidad. Casi al mismo tiempo (1890) en Estados Unidos tienen lugar las importantes aportaciones de J.M. Catell, que fue un gran impulsor de los test de inteligencia y de los estudios sobre las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico. En el ámbito de la orientación educativa, se perfilan con gran relevancia las investigaciones de Binet y Simón en 1905, quienes construyeron la primera escala mental

aplicable en el contexto educativo. Dicha escala, años más tarde, daría paso a la definición de cociente (no es coeficiente) intelectual, difundándose entre los profesionales de la orientación. Dentro de este enfoque psicológico, se trata de adecuar las características de los sujetos a los requisitos que demanda una determinada profesión, siendo su máximo exponente Parsons, autor de principio del siglo XX y posteriormente Williamson, de la década de los años 30, que puso al servicio de este modelo el psicodiagnóstico, debido al auge de la psicometría, y estableciendo cinco fases en este proceso diagnóstico: análisis, síntesis de la información recogida, predicción, orientación para facilitar el ajuste vocacional, y seguimiento.

2. El Modelo Psicodinámico: Este modelo psicológico, trata de indagar en los estratos profundos de la personalidad de los sujetos para que tomen conciencia de los motivos que les impulsen a comportarse de una determinada manera. Este modelo muestra tres perspectivas diferentes: el papel de los mecanismos de defensa en la selección de las ocupaciones permitiendo satisfacer las necesidades o impulsos del sujeto (Sebastián, 2003). La influencia de las experiencias de la infancia en cuanto al aprendizaje para satisfacer las necesidades básicas (especialmente en el marco familiar) y lograr la autorrealización una vez satisfechas las necesidades inferiores, o el papel determinante del proceso de madurez personal y vocacional mediante su incorporación al autoconcepto de los sujetos. (Pérez Boullosa, 1986).

3. El Modelo Evolutivo: Modelo psicológico que asume la elección vocacional como un proceso continuo de sucesivas elecciones a lo largo del desarrollo del sujeto, siendo el pasado del mismo un predictor del futuro. Su precursor fue Carter, en la década de los años 40 del siglo XX, que propuso la evolución de los intereses con la edad. Autores que han desarrollado el modelo han sido, entre otros Ginzberg, a principio de los años setenta, que define la elección profesional como procesual desde los 11 hasta los 25 años, irreversible una

vez superados los 20 años, comprometida y actualizadora de su propia imagen hasta lograr un equilibrio entre preferencias, habilidades y requisitos laborales. El modelo concede importancia a la determinación de la familia y la sociedad en la elección vocacional.

En este orden de ideas, Pérez Boullosa, (ya citado), también considera los enfoques no psicológicos, donde la elección y decisión vocacional viene determinada por factores ambientales externos al sujeto, bien por suerte o azar, bien por presión de factores económicos donde la demanda de profesiones en función de su rentabilidad económica, o bien por la presión de factores sociales, como son los valores sociales o culturales de un determinado grupo social, sin olvidar a la escuela y la familia como grupos referenciales. Asimismo existe una clasificación de modelos basados en enfoques integrales que incorporan los psicológicos, sociológicos y económicos, sin excluir avances en la investigación en la elección y desarrollo vocacional. En función de estos modelos integrales se tienen los siguientes:

- 1) ***El Modelo Socio Psicológico de Blau:*** El cual concibe la elección y decisión vocacional como el resultado de una doble cadena formada por características personales y por características ambientales o situacionales entre los cuales se da una interacción, con predominio del aspecto socioeconómico, a lo largo de la vida del sujeto.
- 2) ***El Modelo Tipológico de Holland:*** Este modelo toma como base el modelo de Parsons, de rasgos y factores, ampliando los determinantes de la elección vocacional a determinantes de tipo personal y ambiental que interactúan y proporcionan una simbiosis entre el individuo y el mundo del trabajo. Holland construye una teoría de la personalidad en la que la elección de una profesión es expresión de la personalidad del sujeto, los inventarios de intereses profesionales pueden considerarse como inventarios de personalidad, los estereotipos profesionales poseen significados psicológicos y sociológicos

confiables e importantes, los individuos de una determinada profesión poseen personalidades e historias de desarrollo personal similares y crearán ambientes interpersonales característicos, y la congruencia entre la propia personalidad y un ambiente apropiado de trabajo supone satisfacción y logro vocacional. Este modelo hexagonal consiste en asegurar que la conducta de las personas puede explicarse por la interacción entre su tipo de personalidad y el ambiente (familia, grupo de iguales), considerando que éste tienen gran importancia como determinante de la personalidad del individuo. Se describen así seis tipos de ambientes coincidentes con seis tipos de personalidad: realista, intelectual, artístico, social, emprendedor y convencional. Elegir una ocupación pone en juego diversos aspectos de la personalidad del individuo: motivación, autoconcepto o conocimiento profesional. Asimismo, este modelo permite representar la relación entre los tipos de personalidad y ambientes ocupacionales, estableciendo tres determinantes para enlazar los tipos de personalidad, los ambientes y su mutua interacción: la consistencia que tienen entre sí algunos tipos de personalidad, la diferenciación personal en cuanto a preferencia de ambientes y cercanía a un tipo u otro de personalidad, y la congruencia de un tipo de personalidad y su perfil ambiental correspondiente.

- 3) ***El Modelo Socio-Fenomenológico Donald Edwin Súper:*** introduce como variable explicativa: el autoconcepto al que acompaña posteriormente la idea de elección vocacional como proceso a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo por las que pasa un sujeto. Sus aportaciones fundamentales son la propuesta de un modelo longitudinal y de desarrollo, el énfasis en la importancia del estilo de vida relacionado con el trabajo, y la relevancia de los procesos de toma de decisiones a lo largo de la vida de las personas. A partir de 1950 en que la orientación profesional decide tomar en consideración la secuencia de ocupaciones de una persona a lo largo de su vida profesional y las características personales que hacen posible la satisfacción y el éxito en ese recorrido, produciéndose una transformación de la psicología ocupacional

en psicología vocacional. Donald Súper considera que el comportamiento humano adopta varias formas e incluye roles que se desempeñan a lo largo de la vida en cuatro escenarios principales: el hogar, la comunidad, la educación y el empleo; roles que en ocasiones interactúan, en otras crecen, se estancan o disminuyen, constituyendo el ciclo vital. A este teatro de la vida le denomina: arco iris o *life career rainbow*.

Por su parte García (2009), refiere que las nociones teóricas fundamentales de Súper, son las de auto-concepto, la madurez vocacional o las etapas de la vida profesional.

- A. **Autoconcepto:** Se entiende como la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, pudiendo por tanto poseer tantas percepciones de sí mismo como papeles desempeña la persona en la vida. Las imágenes que uno tiene de sí mismo, se combinan en un sistema de conceptos de sí mismo y determinan las percepciones, actitudes y comportamientos del sujeto, concretando el proceso de desarrollo vocacional en el desarrollo y realización del auto-concepto, siendo éste producto de la interacción entre las aptitudes heredadas, la constitución neuroendocrina, la posibilidad de desempeñar diferentes roles y la aprobación o rechazo de estos roles por los superiores o iguales (Super, 1953).
- B. **La Madurez Vocacional:** Término sugerido por Havighurst, a principio de la década de los años 50, tiene su origen en la concepción evolutiva del desarrollo vocacional y significa madurez en un momento determinado dentro del proceso evolutivo de las etapas y tareas vocacionales. Super define la madurez vocacional como la disposición para hacer frente a tareas vocacionales o el desarrollo de la carrera con las que uno está realmente confrontado o está a punto de estarlo, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo.

C. ***Las Etapas de Desarrollo:*** Son de crecimiento (hasta los 14 años), en la que el auto-concepto se forja en las experiencias familiares y escolares, exploración (hasta los 24 años), en la que se experimentan actividades ocupacionales y se reconoce la necesidad de tomar decisiones con respecto a la carrera, establecimiento (hasta los 44 años), en la que las personas descubren la ocupación adecuada y se esfuerzan por retenerla mediante la adquisición de experiencia y formación, mantenimiento (hasta los 64 años), en la que se desarrolla la ocupación escogida cuidando mejorar las competencias y habilidades a través de la formación continua, y el declive, etapa en la que cesa la actividad laboral por una menor capacitación física y se buscan actividades de ocio y tiempo libre para mantener la independencia y autonomía personal. La elección vocacional sería el resultado de la interacción de determinantes situacionales y personales, y de todas las experiencias evolutivas de la persona, incluyendo las diferentes decisiones que el sujeto adopta en momentos cruciales a lo largo de una serie de estadios o etapas de la vida profesional (crecimiento, exploración, establecimiento, sostenimiento y declive)

El modelo teórico de Súper, se desarrolla mediante la actuación en orientación por programas, la cual concibe la orientación como un proceso, que fragua en el contexto social y organizacional y se dirige a todas las personas sin excepción y se rige por los principios de prevención, desarrollo social e intervención social (mencionados con anterioridad). En el caso de la orientación profesional los lineamientos del Estado venezolano del año 2011, estaban configurados bajo el esquema de programa de orientación, cuya función era atender en forma integral a niños, niñas y adolescentes, así como a los demás actores sociales, considerando las problemáticas que inciden en el hecho educativo. Resaltando el principio de corresponsabilidad que debe direccionar la construcción del proyecto de país y la nueva sociedad como línea estratégica de política social. Programa de Orientación (2011). Zona Educativa Valencia-Carabobo (material mimeografiado).

- 4) **Modelo de Programas (Programas de Intervención):** El modelo de intervención por programas surge, según ha señalado en los primeros años de la década de los 70, aunque en la anterior, diversos movimientos ya habían planteado la necesidad de buscar alternativas a la orientación adaptativa, a las intervenciones terapéuticas y administrativas. Se presenta como un modelo de intervención mediante el cual el orientador puede ejercer funciones distintas a las diagnósticas y la terapia y como una forma de intervención eficaz para hacer efectivo dos de los principios de la orientación educativa marginados en la práctica orientadora; el de prevención o pro-actividad y el de intervención social y educativa. Este nuevo modelo de intervención directa sobre el grupo, presenta la especificidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación que una vez detectadas y priorizadas se les intenta dar respuesta, mediante la elaboración de programas dirigidos a metas específicas y fundamentadas en postulados teóricos.

A partir de estos enfoques se formulan una serie de proposiciones que hasta ese momento no habían sido consideradas. Entre ellas están el desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, educación emocional. El diseño de un programa de orientación requiere de una serie de pasos lo que supone la elección de un modelo de planificación. (Carrillo, 2010). Este cambio de enfoque aparece para dar respuesta a las insuficiencias del modelo de servicio. Este le da prioridad a los principios de prevención y desarrollo; dirigidos a la totalidad de los alumnos. Ello, supone un paso del modelo de servicios al enfoque de programas de intervención (Bisquerra, 1999).

- 5) **El Modelo de Higiene Mental:** Este modelo estuvo vinculado con los problemas de adaptación del sujeto, en el área denominada: personal-social. Los postulados humanistas, representados por Carl Rogers (1969, 1972, 1974) y Abraham Maslow (1963, 1979) entre otros, sostenían la importancia de la

autorrealización personal, del proceso de convertirse en persona, y de la psicoterapia centrada en el “cliente” (sigue teniendo una visión empresarial o clientelar), o en el sujeto asesorado. Todo ello planteaba la necesidad del contacto personalizado, cara a cara (individual o grupalmente). Aquí la orientación profesional deja de ser una praxis desarrollada por expertos que realizan tareas de intervención directa con las personas, para integrarse en el currículo escolar, mediante el desarrollo de aspectos tales como: el autoconocimiento, el conocimiento del mundo laboral, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos. Este modelo fija su atención en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender problemáticas individuales que emergen cotidianamente. Propiciando de esta manera el énfasis del enfoque psicológico clínico del counseling en el que la relación personal del paciente con el psicólogo constituye la vía de intervención más adecuada. Comienza así una etapa de confusión entre la intervención médico-psiquiátrica y la psicológica-terapéutica, y entre ésta y la orientación académico-profesional, como suele ocurrir en Venezuela donde el orientador no es psicólogo, ni terapeuta, sino más bien un asesor socio-educativo.

Para 1942, Rogers plantea su teoría humanista focalizada en las ideas y percepciones propias del individuo basadas en sus propias percepciones, experiencias y aspiraciones personales. De igual forma, propone la relevancia de los aspectos motivacionales y afectivos del individuo. Además, considera la auto-aceptación y la auto-comprensión como componentes fundamentales al realizar construcciones subjetivas a partir de la estructuración de las experiencias externas tomando como base sus propias percepciones. Estas aportaciones ofrecen un nuevo enfoque de counseling basado en premisas humanistas, el cual se centra en la orientación no directiva o terapia centrada en el cliente. Estas formas de intervención propia de la psicología, las fue acercando progresivamente al contexto educativo, pero eleva a modelo lo que tan sólo comenzó siendo una técnica de intervención, dando lugar a la polémica entre Orientación (Guidance) y Consejo (Counseling). Carrillo (ob.cit).

El modelo de Counseling, con función diagnóstica y terapéutica, evolucionaría posteriormente a otro de carácter más educativo a partir de la publicación en 1969 de la obra de Carkhuff “*Helping and Human Relations*”. Esta publicación sentaría las bases de la orientación como elemento de ayuda que pone el énfasis en la calidad humana de la orientadora o el orientador, en los beneficios a largo plazo de la ayuda, y en la relación interpersonal entre agente y receptor o receptores de la ayuda. De allí la tradición o linaje heredado de la relación de ayuda en orientación, creando una co-dependencia entre el orientador y el orientado. Estos modelos fueron hilvanando todo el quehacer teórico-metodológico de la orientación profesional en Venezuela, que en resumidas cuentas se sigue profesando en los espacios de formación universitaria.

Sigue dilucidando Carrillo (ob.cit) que la guerra del Vietnam (1955-1975) acrecentó la inquietud de la población norteamericana, despertando una conciencia social, especialmente en la juventud, que comenzó a cuestionar todo el sistema de vida y a rebelarse contra los valores sociales de competencia, logro de éxito personal, individualismo y consumismo, produciéndose como respuesta el “movimiento hippie” con propuestas de vida en comunidad como nuevo valor a seguir. Al mismo tiempo, aparecieron nuevas profesiones y desaparecieron otras, creándose una situación de desconocimiento ocupacional que llevó a empleadores, profesores y orientadores a tomar conciencia de la falta de ubicación de los jóvenes, al salir del sistema educativo (escuela secundaria o high School). Es en esta época en la que surgen los conceptos de carrera y desarrollo de la carrera. Donald Súper, al principio de los años sesenta del siglo pasado, definió la carrera como la secuencia de ocupaciones, trabajos y situaciones en la vida del individuo.

En 1966, la *National Vocational Guidance Association* (NVGA) emprendió un estudio para examinar la naturaleza y validez del término de orientación vocacional concluyendo que el término más adecuado era carrera en sustitución de vocación, añadiéndose la idea del tiempo libre al trabajo, en la definición del concepto de carrera. Este estudio señalaba que los programas escolares de orientación para la

carrera debían de contener actividades para ayudar a comprenderse a sí mismos a los alumnos, captar las características del mundo del trabajo y los factores de cambio, tomar conciencia del papel que juega el ocio y tiempo libre en la vida de una persona, tener en cuenta la multiplicidad de factores para planificar la carrera, y conocer las informaciones y habilidades necesarias para la organización de ese trabajo y tiempo libre. El estudio, también arrojó que los programas escolares de orientación para la carrera debían de contener actividades para ayudar a comprenderse a sí mismos a los alumnos, captar las características del mundo laboral y los factores de cambio, tomar conciencia del papel que juega el ocio y tiempo libre en las personas, tener en cuenta la multiplicidad de factores para planificar la carrera, y conocer las informaciones y habilidades necesarias para la organización de ese trabajo y tiempo libre.

Uno de los principales impulsores del movimiento de educación para la carrera, fue Hoyt, Director de la Oficina de Educación de Estados Unidos, quien en 1975, escribe un documento en el que recoge las principales definiciones de educación para la carrera existentes, entendiendo que el concepto de educación para la carrera supone un esfuerzo consciente que requiere tiempo y dinero, que comienza desde que el niño entra en la escuela y abarca todo el proceso educativo del adulto, debe servir a toda la población de manera general, se basa en la diada educación-trabajo, la educación para la carrera es una parte de la educación que debe ser integrada y no añadida como asignatura en el currículo general, y la formación profesional forma parte de la educación para la carrera. De ello, se deduce que la carrera abarca toda la vida de la persona, por lo que los sujetos sólo tendrían una carrera a lo largo de su vida, y una meta básica del sistema educativo sería preparar a las personas para satisfacer una necesidad básica (trabajar), y así proporcionar una mayor autoestima, al darse cuenta de que son importantes y necesarias, al conseguir saber y saber hacer.

Cabe resaltar que, Hoyt establece que el alumno debe poseer al finalizar el sistema educativo habilidades generales para el empleo, la adaptación y la promoción; habilidades estas, que se encuentran en los diversos programas de

educación para la carrera, aunque difieren en función del nivel educativo de que se trate. Sanz Oro (2001), plantea que en los años setenta a ochenta, Gysbers y Moore, propusieron el concepto de desarrollo de la carrera para la vida, en un intento de ampliar el desarrollo de la carrera desde una perspectiva ocupacional tradicional, a una perspectiva de vida donde la ocupación (trabajo) tuviera mayor significación. Definieron el concepto de desarrollo de la carrera para la vida (life career development) como el autodesarrollo del ciclo vital a través de la interacción e integración de actividades, entornos y acontecimientos de la vida de una persona en continua evolución. La palabra vida hace alusión a la persona en su totalidad, como centro. La carrera, se identifica con los roles en los que los sujetos están implicados (trabajador, miembro de una familia, ciudadano, practicante de una determinada forma de ocio). El desarrollo se refiere a los contextos o lugares en que se mueve una persona (hogar, escuela, comunidad, lugar de trabajo). Surge, pues un nuevo concepto de organización e integración profesional de la orientación, por el que se facilita el desarrollo humano.

Por otro lado, Crown y Crowm (1990) y Morillo (2012, 2013) sostienen que la pedagogía aporta a la orientación principios y patrones que guían su acción entendida como proceso enseñanza-aprendizaje para que los sujetos inmersos en esa relación adquieran actitudes, habilidades y estilos de vida que fomenten su desarrollo personal, social y cultural. Así se concibe una relación de ayuda como proceso enseñanza-aprendizaje y el orientado es concebido como aprendiz y la meta de la orientación profesional se transforma en educativa-formativa y didáctica. También la pedagogía aporta a la orientación la función de asesoría y consulta de docentes, donde siempre ha existido una vinculación de la praxis orientativa con el hecho pedagógico tal es el caso de las horas de guiatura que realizaba el orientador en las aulas de clase, donde tocaba aspectos axiológicos y de crecimiento personal en los estudiantes. De igual manera, los docentes por este mismo vínculo se empoderaban e integraban en sus planificaciones curriculares aspectos de la praxis orientadora, donde ellos cumplirían la función del docente orientador y donde no había presencia de

orientadores se les denominaba circunstancialmente orientadores, no por su formación académica, sino por su vasta experiencia educativa. Esto permitió en un momento dado la complementariedad de metas entre el docente y el orientador para la potenciación del desarrollo humano en los estudiantes.

De lo anterior expuesto, se reflexiona que se asumen posicionamientos teórico-filosóficos al momento de configurar las bases pedagógicas del plan de intervención, cuya planificación el orientador debía llevar de manera semanal, mensual y anual de acuerdo al PEIC (Proyecto Educativo Integral Comunitario). Se tenía que tener presente las siguientes aristas: a) las finalidades educativas del proceso orientador; b) los objetivos buscados; c) los contenidos por seleccionar; d) las estrategias metódicas; e) las relaciones iterativas entre el orientador y los usuarios del programa y f) los criterios e evaluación de los aprendizajes derivados de la intervención realizada.

Por su parte Fullat (1998), refiere que el linaje de las tendencias pedagógicas contemporáneas vienen de la pedagogía tradicional, la nueva escuela, el enfoque pedagógico antiautoritario (Freire, 1970) y la tendencia pedagógica basada en la mirada socio-política. En el caso de la pedagogía tradicional, los estudiantes-aprendices se les instaba a la homogeneización de la cultura fundamentada en los valores universales del hombre, con la finalidad de adaptar a la persona al medio social en la cual se encuentra y el orientador asume un papel muy activo y se atribuiría unidireccionalmente la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje de forma coherente y organizada tomando en cuenta todas las etapas del proceso psicosocial de los estudiantes. Asimismo, se validaría la clase magistral en la transmisión de la información como estrategia metodológica básica, donde el orientado es un receptor pasivo del proceso orientador. Los objetivos y contenidos homogéneos debían ser logrados por todos los participantes, independientemente de sus diferencias individuales, en cuanto a necesidades y características personales. En fin, la evaluación del programa de orientación se configuraría en función del logro de los objetivos institucionales previamente establecidos en la planificación.

La orientación vista desde la nueva escuela debía configurarse a partir de sus programas de intervención, centrándose en la complementariedad del potencial humano, dándole mayor importancia a la integración grupal que individual. La atención de los programas tenía que contribuir con el desarrollo de las potencialidades naturales del orientado, en un clima de cooperación, aceptación, cordialidad, siendo la evolución a largo plazo, luego de intensos programas de intervención personal-familiar y social.

Por su parte, la orientación vista desde la óptica de la pedagogía antiautoritaria configuraría la relación de ayuda alrededor de las necesidades del sujeto, facilitando en todo momento un clima de libertad y autonomía, donde él compartiría sin coacción, las situaciones que consideraría relevantes y significativas, estimulando siempre la toma de posiciones sobre la base de la convivencia. Aquí el orientador es un facilitador-mediador de aprendizajes y comparte sus vivencias a través del diálogo reflexivo. Los objetivos y contenidos son contruidos por los sujetos y el orientador sólo lo estimularía para que ellos se conviertan en sujetos narrativos de la enunciación; planteándose de este modo sus propias alternativas y decisiones más trascendentes y significantes. La evaluación de intervención se realizaría sobre l base de la satisfacción o no del sujeto con su propio proceso personal.

Ahora bien, la orientación vista desde las políticas socio-educativas, asumiría la crítica a la escuela, identificando como tarea principal en el contexto social, institucional, familiar y personal las diferentes situaciones de riesgo o vulnerabilidad de derechos humanos que obstaculizan la prosecución escolar de los usuarios en el sistema educativo. Mediante los programas de intervención, el orientador tendería a favorecer el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas que facilitarían la participación protagónica consciente y crítica para promover el cambio social. Al respecto Vital y Casado (1998), el orientador se sustentaría en este enfoque asumiendo un papel de investigador y sobre l base de sus hallazgos realizaría la consultoría y asesoría de los adultos significantes, entendidos estos como los

docentes, personal directivo, padres, representantes o responsables o cualquier personal que integre la comunidad educativa (incluyendo a los líderes y dirigentes comunales anteriormente llamados vecinales).

En otra posible clasificación de los modelos pedagógicos empleados en la orientación profesional, éstos están configurados en el magistrocentrismo (actividad pedagógica centrada en el docente); el paidocentrismo (centrado en los intereses, inquietudes, aspiraciones y expectativas de los estudiantes); el autoritarismo (regido por el cumplimiento de normas) y el antiautoritarismo (focalizado en la libertad y posibilidad de los estudiantes de construir sus propias reglas en perspectiva social). Es de destacar que tanto los docentes como los orientadores y beneficiarios de los programas de intervención tienen algo que aportar, mucho que decir y todos son objeto de influencia social. La realidad de las cosas es que el trabajo del orientador y el docente es mediar, llegar a acuerdos entre todas las partes involucradas donde siempre puedan objetivarse los intereses en cuestión. Los métodos o modelos pedagógicos deben atender a las necesidades de los docentes, representantes y estudiantes de manera integral, y en caso de fuerzas asimétricas se debe buscar intersticios de posibilidad de coincidencia en el plano de la dialogicidad.

Finalmente, otro modelo dentro de los antes aludidos, es el modelo de papeles y funciones propuesto por Morril, Oetting y Hurst (1974) que sigue vigente en el sistema educativo venezolano y tiene que ver con la elección que hace el orientador de las diferentes concepciones metodólicas utilizadas en orientación y de acuerdo a sus propios posicionamientos teóricos, filosóficos y políticos al momento de ejercer su praxis, lo que se considera un modelo ecléctico-operacional. Todos estos modelos o enfoques de intervención tienen una tendencia maniqueísta que puede ser superada en virtud de adecuar la orientación a los nuevos tiempos, preñados de realidades emergentes y caóticas, impensable en otras épocas. Se reflexiona que el autoritarismo disímil de la autoridad ejercida (los autores) debe ser erradicada de todo proceso pedagógico, pero tampoco debe irse al otro extremo: el libertinaje del dejar hacer.

Las Profesiones y la Relación de Ayuda. Algunas Reflexiones

En su narrativa discursiva Navil (1975), identifica en el paso de la niñez a la adolescencia una crisis, la cual ha denominado: “*ilusión profesional*”. Asimismo, hace las siguientes preguntas: ¿Forma parte normalmente esta crisis de la crisis general a través de la cual el niño logra su condición de adulto y que ha sido estudiada sobre todo como función de la pubertad?, ¿Qué forma adopta?, ¿Tiene principalmente un aspecto biológico y psicológico, y de qué manera depende de los factores sociales?. Estas preguntas son relevantes a todo lo que se ocupa del aprendizaje, en particular de los docentes y al sector empresarial que están encargados de los primeros pasos de los jóvenes en la vida productiva. Estas preguntas no han podido responderse satisfactoriamente porque no han sido estudiadas a profundidad, quizás porque el problema ha sido mal precisado.

Ante todo esto, cabe una pregunta más ¿Qué se entiende por ilusión profesional?, es aquella representación que el niño, niña y adolescente se hacen de un oficio antes de haber tenido contacto efectivo con él. Esta ilusión no pertenece al campo de las alucinaciones o al de lo puramente imaginativo, ya que el niño y más adelante el adolescente, no sólo se hacen de la vida profesional una representación ilusoria o no, también hacen de ello una comedia o un juego; en cualquier caso, se trata de algo que para ellos es crucial y se entremezcla con todas sus imitaciones concretas de la vida adulta, imitaciones que pivotan en función de ese ideal. Expresiones como: “*cuando yo sea grande*”, aquí la ilusión se les presenta como una actividad muy cercana al peligro o a una situación de seguridad o satisfacción.

De todas formas, a partir de los trece o catorce años, el desempeño del oficio se va precisando poco a poco como un conjunto de actitudes, de esperanzas o temores, ante cualquier contacto real y al principio de éste una ilusión. Pronto esta ilusión sufre una crisis, es decir, una transformación cuyos rasgos precisan las primeras adaptaciones del joven ser humano a la vida productiva. La ilusión en este

caso no es un error del conocimiento o la percepción, sino una realidad viva, un centro real donde vienen a cristalizarse elementos muy diversos que van sufrir un cambio profundo, integrado a muchos otros cambios propios de la adolescencia. A través de esta crisis los adolescentes adquirirán la conciencia adulta del oficio. Esto quiere decir que la adaptación del adolescente, difícil al principio y llena de sobresaltos, más adelante cuando es adulto se estabiliza al punto de tener una actitud profesional libre de ilusiones o conflictos internos; sin embargo, han sido aspectos desestabilizadores de esa actitud profesional a lo largo de la historia: el desempleo, enfermedades, crisis familiares, quiebras financieras y guerras bélicas.

Estas observaciones, prosigue Navil (ob.cit), realizadas por estudiosos respondería más bien a fenómenos sociales que a ajustes psico-biológicos del adolescente. Esto es entendible en el sentido que el adolescente no es una mera unidad psico-biológica, sino que en esa edad de formación establece vínculos sociales amplios que adquieren nuevos significados para él o ella, porque se desprende de esquemas estereotipados de sus primeros ambientes de crecimiento como lo es el núcleo familiar y la escuela. Por lo tanto la crisis de la ilusión profesional abarca desde los catorce hasta los dieciocho años de edad. Ahora el asunto está no tanto en saber cómo se establece para cada año la parte que corresponde a las influencias del ambiente y la que corresponde a los fenómenos del crecimiento orgánico, como si se tratara de partir una fruta en trozos prácticamente iguales; en cambio de lo que se trata es de, descubrir la dinámica subyacente a través de la cual la polarización de la ilusión profesional cambia gradualmente de sentido, dejando de ocupar la posición dominante los factores correspondientes al territorio biológico para ser sustituidos por los factores sociales.

A partir de la crisis de la pubertad, la relación va a cambiar de sentido, y a medida que vaya alcanzando el status biológico adulto, las preocupaciones sociales que impregnan su nuevo medio de desarrollo, van a primar sobre las demás y a dominar el status biológico. La ilusión profesional que nace y crece rápidamente en

esa edad, va a convertirse precisamente en el terreno electivo en el que dicho desarrollo logrará todo su significado. Más allá de la pubertad el joven afirmará su condición de adulto mediante el deseo cada vez más urgente de confrontar su actividad con el oficio, y en ese momento es cuando se produce una crisis, puede ser ligera o fuerte, pero siempre significativa, provocada por los comienzos de la adaptación profesional. La previa imaginación de la infancia y las primeras experiencias, desempeñan un papel de primer orden en el comportamiento futuro del sujeto humano.

No se debe confundir la ilusión profesional con el deseo profesional, tal como lo expresa ocasional e imaginativamente el niño y el adolescente. No obstante, existe una relación de estos dos elementos, que debe ser entendida con la mayor precisión posible, ya que a menudo, lo que el niño expresa como un deseo sólo es en su origen una combinación muy cambiante que toma prestados del medio ambiente. En un principio el medio profesional de los padres es importante si el niño lo percibe directamente o también en los juegos del entorno, imitando profesionales de diversas áreas. También se irán agregando elementos inconscientes de carácter afectivo que el niño vive de forma dramática. Es la pubertad donde el niño se cubre con sombreros propios de determinados oficios u profesiones, la edad de los disfraces de bombero, enfermera, mecánico entre otros. Es así como la imaginación ofrece una amplia gama de opciones y preocupaciones por el porvenir de vida en las que la función social y la función mágico-imaginativa se identifican y diferencian simultáneamente. El niño o niña quiere ser esto o aquello, o más bien ya es esto y aquello, con un carácter provisional que se renueva incesantemente, y que se manifiesta mediante la abrumadora diversidad de deseos que se asocian a la profesión futura.

Luego, viene la edad de los trece o catorce años, en la que la mayoría de los padres se preocupan del porvenir profesional de sus hijos y prestan mayor atención a los deseos que éstos formulan. En esa edad adolescente los padres son más conscientes de conocer las preferencias profesionales y en caso de no poseer ninguna,

ellos les preparan sugestivamente para seguir un posible camino en concreto. Los mismos maestros en las escuelas preguntan ¿qué quieres hacer más adelante?, y como deben responder brevemente en un texto sus intereses e inclinaciones, las respuestas están preconcebidas, lo que representa una verdadera sugestión social. Así por ejemplo en las escuelas públicas, frecuentadas en su mayoría por niños provenientes de la clase obrera, ellos prefieren convertirse en mecánicos, choferes de transporte, y en el contexto venezolano existe un descollante interés de ser funcionario policial o dedicarse a las ciencias penitenciarias y forenses e incluso en la línea contraria desean ávidamente ser “*Pranes*” (líderes de un recinto carcelario), por cuanto representa un status de poder al margen de las leyes establecidas por la sociedad más en varones que en hembras, en éstas últimas muchas expresan el deseo de ser reinas de belleza, lo cual aseguraría su futuro en el mundo de la moda y la industria cultural.

En este sentido, las preferencias o deseos que van asociados a una representación de ventajas y privilegios económicos, constituye una de las raíces de la ilusión. En el caso de los niños que todavía no han salido de la educación primaria, las motivaciones tienen una remota relación con los elementos reales de la práctica del oficio, incluso en el caso de que el preadolescente se refiera a la profesión de su padre o madre ejercida en su presencia. Hay una diferencia entre lo que el niño quiere hacer (preferencia), y la manera en que él se representa la actividad profesional, aunque tenga de ella una pre-experiencia; diferencia que no siempre es fácil de captar, pero que es clara. Lo que él hace más bien es justificar, cuando se le pregunta qué profesión u oficio quiere ejercer en el futuro (elección). Pero la elección preferencial presupone una serie de rechazos que enmarcan la elección y la hacen destacar; en otras palabras, el niño sabe decir lo que desea, pero también sabe declarar lo que le disgusta o le incomoda.

Esto acarrea una ilusión del oficio desagradable, ilusión que tampoco resiste al contacto con la realidad. En la ilusión profesional, se cristaliza en los primeros años de la adolescencia, el rechazo e incluso el disgusto están presentes, al igual, que el

deseo. Por tal motivo, el deseo profesional no es asimilable por sí mismo a la ilusión más general, que será la que sufra el choque adaptativo real

Se ha exagerado mucho en la orientación profesional, sobre las preguntas planteadas a los niños a propósito de sus deseos, aunque vayan corregidos por su negativa (lo que ellos no quieren hacer). El deseo expresado es casi siempre hasta la edad de catorce años, el deseo del momento. Este deseo cambia en el transcurso del mismo día, de un día para otro, lo cual deviene en cierta inestabilidad de una verdadera aspiración si es que la hubiera. Los datos cuantitativos y cualitativos recogidos transeccionalmente (en un momento dado) referente a los deseos manifestados por los niños de la escuela, si se les compara con los oficios aprendidos por ellos más tarde, no son de mucha utilidad al momento del orientador ofrecer asesoramiento, ya que poseen un interés muy limitado.

Por el contrario, si las motivaciones del deseo o del rechazo ofrecen un interés psicológico considerable, devenido de diferentes ocasiones (longitudinalmente), se apreciaría entonces que las motivaciones se van transformando, pero nunca de manera casual, y las direcciones que revelarían serían relevantes para el orientador profesional, a fin de poseer valiosa información actualizada para el manejo eficiente de la ilusión profesional en la pre-adolescencia. Esta perspectiva, permitiría asistir al progresivo desbordamiento de unos motivos por otros, en el que en general los motivos derivados de los apetitos de poder van confinando a los motivos imaginativos derivados de los apetitos del disfrute estético más inocente, y la crisis de la pubertad no es ajena a este cambio.

Por su parte, Prieto Figueroa (1990), sostiene que la orientación como proceso educativo ha existido siempre, en el sentido que los padres consultaban a menudo a los maestros por las posibles profesiones de sus hijos. Estos maestros aunque no los preparaban académicamente para tal función orientadora, sus observaciones, y el conocimiento de los gustos y preferencias de sus estudiantes contribuía de manera

significativa como preludio a la intervención del orientador profesional, es así como este segmento disciplinar en el contexto educativo se hizo indispensable para dar respuestas a la crisis existencial de la adolescencia ya descrita con anterioridad, porque a la edad de catorce años los jóvenes buscan incorporarse a la fuerza de trabajo, con el fin de labrarse una vida independiente; pero, a esa edad se carece de madurez requerida para hacer frente a una adecuada elección de oficio o profesión. Si bien ya se presentan aunque en forma difusa, las imágenes de una profesión futura y su eventual seguridad social, muchas veces esas preferencias son lejanas a las aptitudes que se deben poseer para tener éxito y permanencia en ella. Los que se incorporan al trabajo en esas condiciones corren el riesgo de una inadaptación laboral y por consiguiente bajo rendimiento desde el punto de vista productivo (bornout o síndrome del quemado).

Cabe destacar que es diferente hablar de orientación profesional y selección profesional, la primera consiste en un procedimiento psico-social que mediante un estudio de las capacidades de los sujetos y de los requerimientos específicos de cada profesión, trata de ubicar a cada persona cónsona a su actitudes y capacidades. La orientación profesional concebida de esta manera, parte entonces de necesidades sociales reales y de las aptitudes individuales, donde los sujetos puedan ser más útiles a la sociedad y sobre todo a ellos mismos. Esto se logra mediante el ajuste del quehacer y el ser del sujeto, trayendo como secuencia que cada sujeto se sienta alegre con su profesión y sea más productivo. En cambio la selección profesional olvidándose del ser humano, busca solo rendimiento para la industria, su finalidad no es el trabajador, sino su rendimiento, valorando más a las cosas que se producen que a los sujetos que las producen. La selección por tanto, implica que ciertas personas sean despedidas por carecer de aptitudes para determinadas profesiones, las cuales necesitan ser reorientadas para encontrarles la profesión que pudieran realizar con algún grado de eficiencia. Allí es donde entra en juego la orientación profesional, la cual se va asimilando a la selección profesional, que muchas veces ha estado al servicio de la industria seleccionando al más capaz sobre el menos capaz.

En cuanto al origen de la profesión, Gonzales Dobles (2010), la define como un tipo de actividad laboral que la persona ejerce al servicio de los demás de manera permanente dentro de un medio cultural. Algunos autores como Tavella (1962) escinde la profesión del oficio, al considerar la primera como cualquier actividad social vinculada a los aspectos: económico, cultural, técnico, científico y político para el desarrollo y progreso de la sociedad, cuyo ejercicio exige haber cursado un plan de estudios medio o superior aprobado por las instituciones educativas correspondientes y describe el segundo como cualquier actividad social vinculada a algunos de los aspectos ya señalados, pero que no requiere las exigencias demandadas por los estudios superiores. Para González Dobles (ya citado), esta concepción es muy banal, puesto que toda profesión u oficio requiere un aprendizaje teórico y una pericia práctica.

Como se ha expuesto anteriormente, el desarrollo de la división social del trabajo, fue repercutiendo en el repertorio de las profesiones. Esto implica que en un país determinado las profesiones u oficios cambian según las exigencias de las épocas y en una misma época las profesiones mutan según las realidades emergentes. Las mismas clases sociales determinan que tipo de profesión se ejercerá a futuro, por ejemplo, sobre un mismo objeto de trabajo se pueden establecer diferentes profesiones u oficios; así un cadáver es objeto de trabajo de un forense (medico formado académicamente), pero luego es objeto de trabajo de un preparador de cuerpos y en última instancia del sepulturero (trabajadores sin ninguna formación académica). Hay profesiones u oficios que están extintas y otras seguirán ese rumbo, toda esa dinámica obedece al desarrollo tecnológico en la aldea global que tiene como referentes hegemónicos a los países altamente industrializados. Hoy en día existen corporaciones digitales, empresas multinacionales que se manejan desde un computador en cualquier parte del mundo y la nueva masa trabajadora solo tiene que especializarse en marketing digital. Esto pudiera acarrear dos reflexiones a manera de preguntas: ¿nos convertiremos en una generación altamente profesionalizada y capacitada en el mundo virtual, obviando el contacto humano de la profesión?, ¿qué

hemos ganado en humanidad con tanto despliegue de creaciones tecnológicas o cuales son las fronteras plausibles entre el sentido común de la profesión y las adicciones que en ella se generan?. Siendo que por otro lado, existen tecnologías al servicio de la guerra sistemática y multidimensional que devengan puestos de trabajo en lo civil, político y militar, justificados en códigos éticos y deontológicos universales para construir los conceptos: patriotismo, soberanía y justicia.

Cabe señalar que, la profesión tiene un doble aspecto: individual y social. Es individual en cuanto surge de una persona humana y debe retornar a ella, es social en cuanto toda profesión es un servicio a la comunidad. De igual manera, la profesión es fuente de utilidad, origen de civilización y manifestación de la racionalidad del sujeto humano. Representa un punto de vista sobre el cosmos y un medio de inserción en la vida psíquica y social, y es a través del actuar profesional que el ente humano le da plenitud a sus potencialidades creativas. También hay que tener en cuenta que, si todos los entes humanos fuesen iguales y todas las profesiones equivalentes, cualquier profesión sería apta para cualquier sujeto o ninguna lo sería. Si todos los entes humanos fuesen iguales y las profesiones diferentes, algunas profesiones serían aptas para la realización humana y otras quizás no. Si los entes humanos fuesen desiguales pero las profesiones equivalentes, éstas serían aptas para la realización humana de algunos individuos y quizás para los otros no. Pero como todos los entes humanos, a pesar de su común naturaleza bio-psico-social, poseen particularidades propias y las profesiones son disímiles, es de suponer a priori, que para cada sujeto haya cierto tipo de profesiones útiles y para cada profesión haya cierto tipo de sujetos a los que convenga.

Sigue argumentando González Dobles (ob.cit), que si se compara la profesión con la vida sexual, en ambos aspectos se da una posible alienación. En la prostitución (denominado actualmente trabajo sexual) la mujer se entrega al cliente por razones extrínsecas a la relación sexual misma. Se produce así un fenómeno de extrañamiento y la relación sexual pierde su sentido placentero de entrega mutua.

Esto es similar en la vida profesional, ya que para muchos entes humanos su trabajo pierde todo sentido humano y se convierte en medio de subsistencia. El mismo Marx (1966), se pregunta: ¿Qué constituye la enajenación del trabajo? respondiendo, que el trabajo es externo al trabajador y en consecuencia, no se realiza en su trabajo sino que experimenta una sensación de malestar, encontrándose físicamente exhausto y mentalmente abatido. El trabajador sólo se siente a sus anchas en sus horas de ocio, mientras que en el trabajo se siente incómodo. Su trabajo no es voluntario sino impuesto, es un trabajo forzoso. No es la satisfacción de una necesidad, sino sólo un medio para satisfacer otras necesidades. Su carácter ajeno se demuestra claramente en el hecho de que, tan pronto como no hay una obligación física o de otra índole, es evitado. Sintetizando que, el trabajo externo enajena al hombre, siempre visto como sacrificio y en otros casos como predestinación divina.

Desde el contexto lingüístico, la palabra profesión denota el origen social de ésta, ya que Profesión viene de “pro-fiteor”, que significa confesar, manifestar. La profesión es el hecho de poner de manifiesto ante una colectividad un cierto género de acciones. En algunas profesiones, las relaciones con las personas es indirecta, otras, por el contrario, como la medicina, la psicología, la antropología, la educación y la orientación dentro de esta, se ocupan directamente de los entes humanos. Esta incidencia en la vida de los otros se presenta a menudo bajo aspectos muy íntimos y confidenciales. Sin embargo, directa e indirectamente el telos final de la profesión es el otro humano. Sin embargo, ciertas profesiones no son vistas como beneficiarias del ente humano directamente, como por ejemplo ocurre con la ingeniería civil, la arquitectura, la tecnología de materiales, entre otras, cuyos objetos de trabajo no están en el dispositivo humano, pero finalmente se dirige a ellos, porque en el caso del ingeniero civil (el cual depende de otros planificadores u oficios), éste no hace edificaciones para que sean contempladas desde lo estético exclusivamente, debe poseer una intencionalidad estructural que garantice a los humanos condiciones de confort, comodidad y sobre todo seguridad física; es por ello, que la transformación de la naturaleza material debe convertirse en bien colectivo de progreso.

Con respecto a la relación de ayuda en las profesiones u oficios. Rodríguez Valladolid (s/f), sugiere que ésta nace inicialmente con la necesidad que el ser humano tiene de socializar, además esta relación es profesional en cuanto que es el marco idóneo dentro de la disciplinas de ayuda, tal como lo expresa esta autora donde entra principalmente el trabajo social mediante la intervención socio-económica y la psicología a través de la intervención terapéutica. Por consiguiente al instrumentalizar la relación de ayuda generada se torna tratamiento (en términos humanistas relación cliente-usuario). Este vínculo profesional genera cierta dependencia en el proceso que será necesario desvincular a posteriori para que la relación se torne simétrica o autónoma. La relación asimétrica se da al inicio cuando el profesional ejerce un poder y se ubica en una posición de ayudar al que acude al servicio; por lo que se encuentra en una situación de primacía sobre el ayudado, que ocupa una posición secundaria. Posteriormente en esta relación es preciso que se transforme en simétrica en cuanto que ya se prescinde del apoyo del profesional de ayuda.

En palabras de Robertis (1988), la relación de ayuda que ha sido también relación interhumana y de intervención, una vez culminada adquiere las actitudes suficientes para prescindir de la presencia y apoyo del especialista. La relación ya está conformada por la derivación que conlleva uno de los axiomas de la comunicación que aludía a que es imposible no comunicar, en cuanto que también es imposible no comportarse. Este vínculo debe servir para construir la relación de ayuda que a su vez debe contener la desvinculación; como objetivo primordial del profesional. Es necesario trabajar, e ir preparando el cierre futuro del caso en la planificación técnica y de forma explícita con el usuario. La autonomía del cliente debe ser la finalidad de toda intervención, porque si no puede generar relaciones de co-dependencia. Asimismo, se estudia el éxito en la intervención como elemento subjetivo donde entran en juego los objetivos del profesional como los del ayudado. Pero éste triunfo no solo depende entonces de la relación de ayuda como aspecto determinante, a menos que existan factores de compromiso en el usuario, en cuanto a poder y querer asumir el cambio. Aunque los profesionales reflejan la importancia de

no generar dependencia, y que es fundamental conseguir la autonomía plena del atendido, no hay consensos contundentes sobre cómo llevar a la práctica la desvinculación y con qué técnicas se realiza al final del proceso antes del cierre o si por el contrario es necesario efectuarlo desde el principio como alude De Robertis (ob.cit) al señalar que: “La clausura está presente desde el comienzo; el especialista (en este caso profesional de ayuda) debe pensar en ella a lo largo de su intervención, pues debe prepararse desde la primera entrevista.” (p.14).

En los días de mi formación universitaria escuchaba con mucha regularidad sobre la relación de ayuda en orientación, teniendo voceros con distintas formas de concebir la ayuda. El mismo Alejandro Moreno (sacerdote salesiano y docente universitario jubilado) está de acuerdo que en orientación existe una relación de ayuda y esta muestra características asimétricas durante todo el proceso orientador. En sus propias palabras Moreno (2000), sostiene que el orientador tiene incluso como profesión la ayuda, pero no de una ayuda específica. Ciertamente la orientación profesional en su devenir histórico que data más de cien años ha producido en el profesional de la ayuda competencias inherentes a su misma práctica. En el contexto educativo el orientador no es un profesional de la educación estrictamente hablando, pero le toca hacer en educación lo que ningún otro hace o está capacitado para hacer, esto es: estudiar atentamente los procesos educativos, seguir su curso, investigar su adecuación, su eficacia, la satisfacción que produce en educadores y estudiantes, y en consecuencia producir programas de superación de conflictos humano-sociales para facilitar su puesta en marcha, supervisar su desarrollo y evaluar los resultados.

Para Moreno (ob.cit), lo anterior representa una ayuda en concreto, que es una ayuda a nivel general, y adecuada a la realidad que se está viviendo. Para autores como Morillo (2012; 2013) y Vilera (2000) la relación de ayuda concebida en forma asimétrica representa un binomio dominante-dominado, en vez de ello proponen en el proceso orientador, no una relación de ayuda, sino una relación de autoridad en orientación profesional, donde orientador-orientado son autores autónomo-reflexivos.

CAPÍTULO III

HORIZONTE METÓDICO: UN SENDERO INSTITUYENTE

*Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve
la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.
Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;
caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*
Antonio Machado Ruiz. Proverbios y Cantares, XXIX.

El Paradigma Científico Instituido

Durante el siglo XX surgieron multiplicidad de críticas sobre los fundamentos epistemológicos del positivismo lógico, dirigidas esencialmente contra la aplicación del método de las ciencias naturales al estudio de la sociedad, la cultura y la educación como lo propuso originalmente Augusto Comte y sus correligionarios, en búsqueda del anhelado orden y progreso. La prestancia de este paradigma en el mundo social y humano ha mantenido activa la discusión en las fronteras de la filosofía de la ciencia; por un lado quienes se desmarcan frontalmente del positivismo y su modelo lineal-determinista, y por otra parte quienes desde sus propias entrañas plantearon nuevas visiones de ver, ser y estar en el mundo, como lo fuera el Círculo de Viena (*Wiener Kreis*), precursor del Neopositivismo. Esta micro-comunidad de filósofos funcionó de 1920 hasta 1936, año en que se disuelve definitivamente en pleno periodo pre-bélico; siendo sus pensadores más emblemáticos: Rudolf Carnap, Moritz Schlick y Otto Neurath, entre otros, quienes esbozaron algunas argumentaciones en torno al lenguaje para lograr precisión en los enunciados y la conformación de conceptos científicos, objetos de comprobación empírica. Asimismo, trabajaron afanosamente por construir una teoría unificada de la ciencia, la búsqueda de leyes y la experimentación como fuente última de proposiciones.

Por otra parte, es importante mencionar dentro de la corriente positivista los estudios propuestos por Carl Gustav Hempel (1986) en el área de las ciencias sociales. Sus planteamientos y reflexiones dieron un giro a los postulados iniciales del positivismo primitivo o decimonónico, al cuestionar el carácter nomológico-deductivo de las leyes y la posibilidad de verificar empíricamente las teorías, así como la elaboración de proposiciones que expliquen los fenómenos sociales. Otro aspecto a considerar por Hempel es que refuta las leyes de la historia de Comte en su propuesta de los tres estadios (mítico, metafísico y científico), dejando de lado el determinismo causal, al señalar que no existen leyes históricas únicas y aplicables a todas las culturas humanas, que son regidas por éstas de forma invariante aun cuando puedan determinarse las causas que generan situaciones específicas en un reducido grupo de poblaciones.

Este autor señaló que en aquellos casos en los que no se pudieran elaborar leyes nomotéticas (propositivas) se debía recurrir a la probabilidad, donde un hecho es una continuación de otros hechos. De igual manera, fue quien mostró un inusitado interés por transferir el cuerpo de conceptos, proposiciones y teorías neopositivistas al campo de las ciencias sociales. De una visión ontológica, el neo-positivismo desplazo exponencialmente al proto-positivismo o positivismo tradicional, al considerar que si bien existe una realidad objetiva independiente del sujeto cognoscente, ésta no puede ser capturada fidedignamente por la observación. Es por ello que, el conocimiento de la realidad es impreciso debido a los condicionamientos cognitivos del sujeto científico y por el aspecto probabilístico de las leyes, quedando inoperante la objetividad como axioma universal.

Desde esta perspectiva, la ciencia moderna ha insistido por mucho tiempo a reducir la complejidad fenoménica a dificultades del momento, que luego serían llevadas a un orden simple y a unidades elementales. Este anhelo positivista sobrevive hoy en día en los ámbitos académicos de las universidades sin ser cuestionados; entendiendo que el conocimiento generado por ese paradigma científico

no explica todavía la existencia humana, ni las estructuras complejas de lo físico y biológico, ni de la conciencia como generadora de reflexión y de cultura social; menos, se podía esperar explicación de cualquier elemento metafísico trascendental referido a las dimensiones espirituales del ser humano.

En ese mismo sentido, un paradigma es un límite, una orientación teórica-metodológica para abordar la realidad y si éste como tal no permite al científico explicar la realidad, entra en crisis y deja de ser útil. Para Kuhn. (1962), la finalidad de la ciencia normal es: “resolver problemas partiendo de la suposición de que el modelo es válido para responder dicho objetivo, si no se logra solventar el problema a través de él, la responsabilidad de ese fracaso la asume el investigador, no la teoría”. (p.133). Ahora bien, el asunto de todo esto, es determinar si la culpa del no funcionamiento teórico-metodológico del paradigma se debe al uso incorrecto e inadecuado de los sistemas categoriales teóricos de parte del investigador, o al hecho de que con ese modelo científico, junto a los fundamentos metodológicos que lo sustentan dan cuenta de su limitación para abordar alguna nueva situación o factores intervinientes en el fenómeno de estudio. Sin embargo, el problema central de los paradigmas es que no puede adjudicarse a una práctica científica individual, sino a una comunidad científica internacional que en un contexto histórico dictamina la forma de hacer ciencia desde los centros científicos de poder.

Al respecto, Habermas (1968); Graterol (1996), plantean que la investigación científica desarrollada a gran escala en el sistema capitalista, revalorizó la cientifización tecnológica. Es por ello, que es necesario la puesta en el escenario de otros paradigmas científicos y una actitud creativa y renovadora del investigador para intervenir en problemas concretos presentes en la naturaleza, la sociedad, la educación y la cultura humana, pero no mediante el trayecto tradicional heredado, sino a través de la insurgencia de subterfugios alternativos para reinterpretar la realidad y disipar el avasallante anarquismo paradigmático positivista que aún persiste en nuestros días.

En atención a lo antes esbozado, la reacción del positivismo lógico en el siglo XX reforzó la incomprensión de la universalidad de la interpretación hasta que la confluencia de la filosofía hermenéutica y la filosofía analítica inspirada por el tardío Wittgenstein propició en los años sesenta, la rehabilitación de la interpretación que promueve el trabajo científico, tanto en las ciencias sociales y humanas en las que soplan vientos de liberación como en las ciencias naturales, libre ahora de compulsiones metodológicas y del causalismo decimonónico. La evidencia de que todo lo dado, los hechos, resultan de interpretación, coloca en relieve la temporalidad y la finitud del saber humano. “Interpretación es la estructura originaria de nuestro ser-en-el-mundo; de ahí la universalidad del concepto que ha pasado a valer como símbolo de la actitud de nuestra época”. Gutiérrez (2010; p. 53).

En cuanto al paradigma cientificista en el contexto educativo, se puede decir que ha creado seres pasivos, despreocupados de su realidad e insolidarios con el otro, desperdiciando un potencial intelectual extraordinario. Es tiempo de despertar en esta generación, el espíritu de la curiosidad, la inquietud de sí por los nuevos descubrimientos, los aprendizajes novedosos, la imaginación y el pensamiento (como lo sostenían Einstein y Heidegger), y el desarrollo del pensamiento creativo. Es de gran relevancia que los niños, niñas y los jóvenes se vean asombrados de nuevo frente al saber y al conocimiento, que no pierdan esa capacidad de asombrarse y fascinarse con todo aquello que la ciencia, la cultura y la historia les ofrece como tesoros universales e indispensables del pensamiento humano.

Desde esta óptica, una educación racionalmente transmisionista, memorística e instrumentalista no corresponde con los enfoques y presupuestos del mundo actual. La integración, la interdependencia y la aceptación de los dualismos y antagonismos, son elementos claves para potenciar en los sujetos de la educación su enorme capital intelectual de capacidades y actitudes. En la educación que se reclama para la sociedad del presente y del futuro que Morín (1999; 2002) llamo utópicamente la sociedad planetaria es tan importante el desarrollo de la hiper-complejidad cerebral,

cómo enseñar la condición humana y explorar todas las facetas de la conciencia y la diversidad cultural. De esta manera es plausible adquirir una visión sensible y estética de la ciencia, en la que los saberes se integren voluntariamente, las disciplinas dialoguen y se establezcan nexos de comunicación entre todas las expresiones del quehacer cultural y espiritual del ser humano.

Considera Barbera (2018), que el proceso educativo es una vivencia de relación con los demás; el Otro no es un objeto inanimado, sino humano, demasiado humano sostendría Nietzsche. Lo humano se plantea cómo trascendencia antropología de la modernidad, y se ha intentado universalizar a los sujetos en individuos, mediante una razón universal, una experiencia objetiva y un tiempo absoluto medible y predecible, a través de conceptos totalizadores mediante categorías formales o teóricas. La educación vista desde lo complejo, implica un proceso de construcción, transferencia u auto-transferencia de una forma singular de existencia personal, y social, que se encuentra en un devenir constante; por lo tanto, la educación se convierte en información, socialización y búsqueda de sentido existencial desde todos sus ámbitos; y este proceso se da de manera sistémica como llamada de atención personal y compromiso frente a la sociedad en transacción ontológica y no accidental.

La complejidad antes aludida, es el preámbulo a los imaginarios sociales que aunque no es un paradigma científico instituido, abre intersticios en la posibilidad de aproximarse a las realidades vivenciales (cotidianas) del orientador profesional en el sistema educativo venezolano, reconociendo además en los imaginarios sociales esquemas de inteligibilidad socio-cultural e histórica. No solo abordando, las inconsistencias teórico-metodológicas que sustenta la orientación como práctica social en el estamento educativo, sino lo axio-estético (neologismo construido por el Dr. Felipe Morillo), asumido por el orientador, el cual oscila entre lo hermoso, feliz, y trascendente de su praxis; pero, a su vez asqueante, sufrido, caótico y sin sentido como referencia intencional congelada en los discursos, puesto que en ellos se devela la construcción de su realidad y la definición de sus realidades simbólicas.

Una realidad que muchas veces no es evidente y tras el ropaje académico se esconde; pero, a su vez es arrojada al mundo en clave Heideggeriana indicando una centrifugación que se deja reflejar en la consciencia del nosotros desde una racionalidad geoestratégica no en sintonía con la lógica de los magmas. Esta logicidad conlleva a estudiar un fenómeno complejo, porque las realidades sociales arrojan metadatos y más allá de éstos, las significaciones sociales imaginarias. Desde esta perspectiva, se asumió el paradigma postpositivista, que según Leal (2005), reconoce la actuación del sujeto investigador en la producción de conocimiento científico, de acuerdo a sus intereses, valores y significado de lo observado. Esta instancia investigativa, como lo es la orientación profesional en el sistema educativo venezolano contiene en su configuración denotativa un entramado argumental complejo en el contexto universitario de formación y en el contexto laboral operativo de orientadores y orientadoras, por cuanto implica adecuación científica y transferencia de conocimientos, así como amplios e intrincados pliegues onto-epistemológicos. Todo esto por lo nocional de la arquitectura teórica-metodológica de la praxis social que asiste a la orientación, y ante este hecho referencial es obligante una reflexión profunda en aras de instituir las prácticas discursivas en los sujetos narrativos ya señalados, desde el paradigma interpretativo o de la interpretación.

Hermenéutica: La Mensajera de las Ciencias Comprensivas

En su raíz etimológica la hermenéutica tiene diferentes acepciones, así lo señala Burad (2009), al considerar la palabra: interpretación, proveniente del griego *hermeneia* que originariamente significó la expresión de un pensamiento en el sentido de la comprensión de aquello que no se dice, y hermenéutico de *hermeneutikós* relativo a la interpretación, al arte de interpretar textos, derivado de *hermeneus*, intérprete, explicador, traductor, el que transmite algo a alguien, de *hermeneiein* interpretar y hermeneuta de *hermeneutés*, persona que profesa la hermenéutica. La palabra hermenéutica proviene del griego *hermeneus* que quiere decir intérprete. Así, buscando el origen desde lo mítico y semántico, se puede observar que existe una

relación entre *hermeneus* y el nombre de Hermes (dios mensajero de los dioses), articulándose el significado de la palabra intérprete con este dios de la mitología griega. Entendiendo por mitología griega al cuerpo de historias y relatos pertenecientes a la antigua civilización griega que versaba sobre sus dioses, héroes y otras criaturas no antropomórficas, sobre la naturaleza del mundo, los orígenes y significado de sus cultos y ritos, detallando también sus vidas y aventuras. La civilización griega data del año 2000 antes de nuestra era y su mitología se configuró alrededor del año 700 antes de Cristo. Los dioses griegos se parecen exteriormente a los humanos y revelan también sentimientos humanos. Esta mitología no incluye ni revelaciones especiales ni enseñanzas espirituales. Los griegos de la antigüedad creían que sus dioses vivían en el Monte Olimpo, ubicado en una región de Grecia llamada Tesalia. Allí formaban una sociedad organizada con distribución de autoridades y poderes. Se movían libremente y conformaron tres grupos de control y de poder: el cielo, el mar y la tierra. Los doce dioses olímpicos principales fueron Zeus, Hera, Hefesto, Atenea, Apolo, Artemisa, Ares, Afrodita, Hestia, Hermes, Deméter y Poseidón.

En tal sentido, Hermes era hijo del Dios Zeus y de la Diosa Maia o Maya, la más pequeña de las Pléyades. Se representa con sandalias aladas, cubriéndose la cabeza con un sombrero de ala ancha llamado (Petasus) y empuñando el caduceo, la vara de oro, símbolos de sus funciones de heraldo mensajero de los dioses. También suele llevar también un cordero sobre los hombros aunque puede aparecer con una lira o flauta o siringa, los instrumentos musicales que él inventó. Este dios desarrolló muchas funciones morales, ya que fue dios del comercio y del robo, guía de los viajeros por los caminos, cuidador de los pastores, acompañaba a los infiernos a las almas de los difuntos y a raíz de esto lo llamaron Psicopompo o acompañante de las almas. Hermes era intermediario entre los Dioses y los mortales y también mediaba entre sus hermanos (el día y la noche) tratando de lograr cierto equilibrio. Representa el dios que interpretaba lo oculto y traducía el mensaje de las deidades. Toda una deidad diplomática, y un especial espía de Zeus. Se lo consideró responsable tanto de

la buena suerte como de la abundancia y a pesar de sus virtuosas características, también era considerado un peligroso enemigo, embaucador y ladrón. Es a su vez, un dios relacionado con la ciencia y la magia y de esto deriva la expresión medieval “Ciencia Hermética” aplicada a los estudios de la magia y de la alquimia. Las acepciones de la palabra hermético son dos: la primera, como adjetivo, relacionada con los estudios de la piedra filosofal y la segunda, como sustantivo, en tanto mutismo o silencio de lo impenetrable que solo comprenden quienes saben entenderlo.. Hermes viajaba con mensajes y por esto es el dios de los viajeros y guarda de las rutas, el dios de los caminos y de las posibilidades. Los griegos en su honor, colocaron en las encrucijadas, calles y puertas: Hermes, aunque algunos autores se refieren a *Hermaion* que significa cúmulo de piedras o pilares, que se coronaban con su efigie para señalar los límites y direcciones en los caminos.

Continúa refiriendo Burad (ob.cit), que Hermes era visto como una fuerza activa: la de explicar, aclarar, trasladar, traducir e interpretar. Se hizo célebre entre los principales titanes por su genio astuto y diplomático. Viajó por Egipto (conocido como Hermes Trismegisto o tres veces iluminado) para instruirse y estudiar la historia de los dioses y la magia y conquistó fama de hábil adivino, de tal forma que los titanes no hacían nada sin consultarle. A Hermes se le atribuye la capacidad de comprender a los demás, el dios que tiene el sentido y lo comunica mediante su interpretación. Sin embargo también se lo considera un ser hermético y por lo tanto se convierte en un misterio, en un enigma impenetrable e incommunicable. Se rinde culto a Hermes como el Dios-Logos, el dios de la elocuencia, pero no era solo el intérprete divino, sino que también se lo considera el eslabón que engarza dos mundos: el superior con el inferior. Hermes simboliza el poder de la palabra en dos aspectos opuestos: lo que se guarda en secreto para los iniciados y lo que se proclama para que nadie lo ignore. Por ello, es al mismo tiempo, el dios del hermetismo y el de la hermenéutica. A Hermes se le debe el éxito de muchas negociaciones resueltas gracias a su elocuencia; sin embargo, por su ambición, se enemistó con otros dioses, quienes lo combatieron y al vencerlo en una guerra decidió retirarse.

Desde un sentido real, la hermenéutica es considerada la ciencia de la interpretación, cuya etimología proviene del verbo griego *hermeneuo* que significa exponer, publicar e interpretar un texto. Esto está relacionado con este dios cuya función mediadora permitía que los mensajes fueran comprendidos y llegaran a los mortales y para ello debía previamente determinar el significado y el sentido de los enunciados para lograr la transmisión de mensajes e informaciones. La hermenéutica tiene como propósito básico proveer los medios para alcanzar la interpretación, sorteando los obstáculos que surgen de la complejidad de las lenguas. Un término empleado muchas veces como sinónimo de hermenéutica es exégesis del verbo griego *exegeomai* que significa explicar, exponer, interpretar. Adaptada a su objeto de estudio, la hermenéutica es aplicada al arte, la historia, la literatura, la arqueología, las ciencias jurídicas y también a la traslación lingüística.

Tradicionalmente se la consideró una disciplina teológica pero actualmente se ha ampliado su ámbito de aplicación y se la considera en una perspectiva más amplia como una función del entendimiento del hombre o en otras palabras, la capacidad de captar y brindar significados y sentidos. La hermenéutica no es actualmente la interpretación misma, sino la teoría o doctrina de las condiciones, del objeto, de los medios, de la comunicación a otros y de la aplicación práctica de la interpretación. Esto quiere significar, que la hermenéutica en general es el arte o doctrina del arte o teoría del arte de entender lo que otro dice. La hermenéutica es arte interpretativo de textos para determinar su verdadero sentido, originariamente religioso y jurídico, ya que el problema hermenéutico surge a partir de la contextualidad bíblica. Posteriormente se extiende a textos literarios, filosóficos y científicos. Cuando se interpreta se produce el encuentro con un enunciado y un mensaje que poseen no solo un significado sino principalmente un sentido y para entender el sentido de un texto (la vivencia sentida) es necesario conocer el contexto (la realidad social e histórica) en el que se produce. Sin embargo, este arte va más allá de los textos y se universaliza, puesto que todas las acciones humanas y todos los acontecimientos socio-históricos necesitan ser comprendidos e interpretados porque tienen un sentido.

Por su parte López Moreno (1985), explica que la hermenéutica significa expresar el pensamiento por la palabra, interpretar, dar a conocer, traducir y comunicar, pero la palabra parece indicar en su significación primaria hablar o decir, coincidente con la que expresan los términos latinos *verbum* y *dictum*. El vocablo, según Ebeling (citado por López Moreno, 1985), tiene tres direcciones significativas: 1. Enunciar o expresar, 2. Interpretar o explicar y 3. Trasladar o traducir. Estos significados no han tenido una preferencia en la historia del lenguaje, se trata más bien de modificaciones del significado fundamental de hacerse comprender, de llevar a la comprensión, de lograr ascesis a la comprensión, o hacer de intermediario para la comprensión intelectual, sentidos relativos a las distintas manifestaciones del problema de la comprensión. Con ello, se avizora el problema hermenéutico, cuya solución depende no de uno de estos significados, sino de su síntesis estructural. El término hermenéutica, a pesar de la multiplicidad de significados ya señalados, ha de ser reconducido a una raíz lingüística común, cuya significación fundamental es la de hacer algo comprensible o algo debe ser hecho inteligible y ello, porque cualquier afirmación lingüística tiende a producir una intelección. Esto mismo sucede con el desvelamiento de una determinada afirmación que aparentemente se presenta difícil de entender, y lo mismo sucede en la traducción de un texto a otro idioma, pues, toda traducción consiste en la transposición de un conjunto de significados a un horizonte de comprensión lingüísticamente distinto.

Sobre la base de la función de intérprete asignada a Hermes, también resulta verosímil en el sentido de la ontología Heideggeriana, pues toda interpretación implica una tarea de desvelamiento de un misterio o hermetismo. En ella es preciso descender el velo que se resiste a la dimensión humana; pero que, una vez descornado, revela fehacientemente el ser misterioso de las cosas, desde una circunstancia *temporo- espacial*. El don del dios Hermes parece consistir a la vez en la palabra y en la esencia de la acción que la palabra designa. Sin embargo, la palabra, *verbum* no aparece como signo lingüístico, sino como suma de una estructura ontológica que inmediatamente expresa en su singularidad, una determinación constituida por el

sistema de lenguaje y su sentido. De igual modo, en el mito de Protágoras, *aidós* y *diké* permiten ser entendidas como elementos de una estructura unitaria y compleja, alentando a ulteriores transformaciones y determinaciones de lenguaje como estructura-fundamento, estructura ontológica de una convivencia en que consiste el *marisma* mismo de la relación interhumana, y génesis de una conciencia de vida social y política, incluidas sus determinaciones ético-rationales.

La función hermenéutica originaria en la constitución de tal estructura del convivir, sería entonces, la perpetua mediación entre el sistema estructural y sus diversas implicaciones de sentido, que hallan expresión en la palabra, y revelan sucesivamente la dinámica del sistema estructural, subyacente a todas sus transformaciones lógicas e históricas, mediante comprensión e interpretación en función de la hermenéutica originaria. Son los momentos en que la constitución de tales estructuras no logra concebirse sino en términos religiosos, míticos e incluso ontológicos. Hermes asume la tarea de *di-ferenciar*, en clave Heideggeriana el *Ser*, las dimensiones entitativas del mundo. De esta forma, el lenguaje originario se constituye en órgano de las estructuras ontológicas que forman el horizonte óntico del mundo y de la existencia. Así, las revela en un proceso cronológico constante, a partir de etapas en que permanece el misterio, la mística *pro-mítica*, y en definitiva lo hermético como aquello incomunicable y lo aún no constituido.

Por su parte Gadamer (1997) en su hermenéutica de la sospecha comenta que el mismo Schleiermacher y sus compañeros fueron los primeros en entender el problema de la hermenéutica como un fundamento, como el aspecto primario de la experiencia social, y ello no sólo para la interpretación académica de textos y documentos del pasado, sino también para la comprensión del misterio de la interioridad del otro. Esta apreciación de la individualidad de las personas, el reconocimiento de que no pueden clasificarse y deducirse a partir de reglas y de leyes generales, constituyó una nueva forma de abordar la singularidad del otro. Esta es la razón de que Schleiermacher definiera la hermenéutica como la habilidad para evitar

la interpretación equivocada, porque, evidentemente, no es otro el misterio de la individualidad. Ni se puede estar seguro de comprender correctamente la manifestación individual del otro, ni de disponer siquiera de pruebas para ello. Sin embargo, en la época romántica, que fue cuando más se extendió este hincapié en la individualidad y en la oscuridad del sujeto, jamás se puso en duda la posibilidad de redescubrir algo común e inteligible detrás de la singularidad de una persona. En este último aspecto Schleiermacher fue además un idealista, no en el sentido peyorativo de quien niega la existencia del mundo exterior, sino en el sentido de quien afirma que nuestra capacidad de comprensión puede captar el núcleo de la realidad y que en última instancia existe una identidad entre el enfoque subjetivo y la realidad, es decir, una racionalidad común a la conciencia y al ser.

Pero la época moderna, significó el fin de esa era romántica y la nueva tendencia de las ciencias experimentales se convirtió en interés epistemológico. Lo que significa, primero, que ya no hay seguridad de que exista una identidad entre el enfoque subjetivo y el hecho; y, segundo, que el problema es entonces justificar las construcciones matemáticamente simbólicas de la naturaleza. La cuestión puramente epistemológica que tanto interesó durante el siglo XIX fue en qué medida se puede justificar la validez de los métodos y procedimientos científicos. Como consecuencia de ello, la hermenéutica llegó a revestir una importancia epistemológica; pero cabría preguntarse: ¿hasta qué punto puede afirmarse que se dispone de una comprensión correcta del otro? Partiendo del saber filosófico y teológico se desarrolló todo un sistema de reglas con el convencimiento de que existía un conjunto de principios que permitía captar la verdadera esencia del texto. Sobre esta base los intérpretes filósofos de la llamada escuela histórica, especialmente Dilthey, desarrollaron la idea de que las humanidades necesitan y tienen un fundamento psicológico y una metodología hermenéutica que les son propios.

No obstante, en la misma época surgió el concepto de interpretación, iniciado por Nietzsche expresado en su aforismo: “No hay fenómenos morales, sino sólo

interpretaciones morales de fenómenos”. Definitivamente Nietzsche, filólogo profesional, entendió el concepto de interpretación en un sentido completamente nuevo y radical. En su obra: “La voluntad de poder” cambia por entero la idea de interpretación y ya no es el significado manifiesto de lo que se afirma en un texto, sino la función de conservación de la vida que desempeñan el texto y sus intérpretes. El verdadero significado de todas las ideas y conocimientos humanos, demasiado humanos, es el aumento de poder. Esta postura radical obliga a considerar la dicotomía que existe entre la creencia en la integridad de los textos y la inteligibilidad de su significado, y el esfuerzo opuesto por desenmascarar las pretensiones que se ocultan tras la llamada objetividad.

Desde otra perspectiva, la hermenéutica recibió aportes de la teoría crítica, el psicoanálisis y del mismo pensamiento Nietzscheano ya que existía una profunda dicotomía: la primera opción se limita a interpretar lo que se afirma según las intenciones del autor y la segunda consistía en descubrir la significatividad de lo que se afirma en un sentido completamente inesperado y en contra del significado del autor. Ya Gadamer ve su irreconciliabilidad y señaló que Paul Ricoeur debió de acabar renunciando al intento de unificarlas porque esta diferencia fundamental afecta por entero al papel filosófico de la hermenéutica. El problema es cómo se puede captar y examinar a fondo, a la luz de esta oposición, el papel que desempeña la hermenéutica en filosofía.

Por su parte, fue Heidegger quien introdujo en la filosofía y en la metodología de las humanidades el concepto de hermenéutica. Situó la hermenéutica en la base de su análisis al mostrar que la interpretación no es una actividad aislada de los seres humanos, sino la estructura fundamental de nuestra experiencia de la vida. Siempre estamos considerando algo como algo. Este es el dato primordial de nuestra orientación en el mundo, y no podemos reducirlo a algo más simple o más inmediato. En su obra *Ser y Tiempo*, Heidegger afirma que lo que hace posible la apropiación es el sentido, y éste es el horizonte del proyecto, estructurado por el haber-previo, la

manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo. El sentido por tanto, es aquello en base a lo cual se puede comprender algo en tanto que algo, aquello hacia lo que se proyecta la existencia humana y desde lo cual es posible comprender mejor a los entes, hacerse cargo de ellos como algo, determinado. Es una estructura del hombre en tanto que Dasein, no es algo que esté adherido a los entes, u oculto detrás de ellos, ni flotando en algún espacio ideal. En ese “hacia dónde” lo que se interpreta se posee ya de antemano, recortado o perfilado de una cierta manera y acompañado de una cierta conceptualización. Si la interpretación se desplaza dentro de lo ya comprendido y se nutre de ello, entonces se mueve en un círculo: pero no un círculo vicioso, sino un círculo hermenéutico, el cual consiste en legitimar la interpretación desde las cosas mismas. Siendo la tarea más importante de la interpretación no dejar que el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa le sean dados por simples ocurrencias y opiniones, sino en asegurarse el carácter científico del tema mediante la elaboración de esa estructura de prioridad a partir de las cosas mismas.

Consecuentemente, Heidegger afirma que la verdad como adecuación es también una verdad derivada. La verdad-adequación consiste en una relación de tipo especial, que es la relación tal-como. Se trata de una relación en la que de algún modo debe cumplirse una igualdad. Esta relación de igualdad se realiza al hacerse igual el contenido ideal del juicio con la cosa conocida, es decir, al entrar en relación de concordancia ese contenido ideal con la cosa expresada. Para que merezca el calificativo de verdadera, esa relación tiene que ser comprobada de alguna forma. Pero la comprobación exige que la cosa o el ente estén descubiertos, que el objeto se muestre como él mismo, en su entidad. No puede haber verificación sin un previo mostrarse de los entes. Por ello Heidegger rehabilita el sentido originario del concepto griego de la verdad como *alétheia* o des-encubrimiento. Con estas consideraciones, Heidegger pone a la filosofía en la disyuntiva de seguir el camino tradicional orientado al discurso científico-apofántico o bien orientarse hacia aquellas formas del discurso que abren a una situación y que por lo mismo conducen a una

verdad distinta a la de la concepción tradicional. En último término, el modelo que inspira a Heidegger es bíblico: la Palabra ilumina una situación e interviene en ella transformándola, por lo que tiene que ser interpretada y aplicada de maneras siempre nuevas en la historia.

Sostiene De la Meza (2005), que para Heidegger en su célebre obra *Ser y Tiempo*, la hermenéutica no significa el arte de la interpretación, ni la interpretación misma, sino la tentativa de determinar lo que es la interpretación a partir de lo que es hermenéutico. No obstante, Heidegger en dicha obra resalta el sentido de lo hermenéutico y remite al término griego *hermeneuein*, conectándolo con el dios Hermes, mensajero divino, de manera que resulta la siguiente caracterización: “*hermeneuein* es aquel hacer presente que lleva al conocimiento en la medida que es capaz de prestar oído a un mensaje”. De esta manera Heidegger subraya la originaria relación de la hermenéutica con el lenguaje en tanto que portador de un mensaje.

Selección del Enfoque Metódico.

En relación a la selección del enfoque, se tiene que desde diversos espacios doxáticos en las comunidades científicas se han realizado observaciones pertinentes respecto a la inconsistencia e incapacidad de las matrices positivistas para penetrar las espesuras de la realidad (Martínez, 2004; Rusque, 2007; Vilera, 2008; Sánchez, 2010). Partiendo de esta premisa, se asumió el enfoque como una visión epistémica cualitativa, de carácter interpretativo, tratándose entonces de rescatar la subjetividad frente a la opulenta objetividad del acto cognoscente científicista, lo cual viene a significar el accionar de la consciencia investigativa hacia un plano de actuación fértil para imaginar, desarrollar, repensar y reconstruir desde los diversos modos de vida, las subjetividades pedagógicas emergentes, tal como lo señala Vilera (2008), contentivo a otros tejidos de significado, construcciones discursivas desde la comprensión o desde la interpretación que se derivan de la interacción humana en el compartir de lo plural o colectivo. Por tanto, se considera que, desde la textualización

del discurso investigativo se optó por otro camino de interlocución epistémica, dentro del cual la desveladura significativa de los sujetos implicados: cinco orientadoras en ejercicio y formadas académicamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, en la mención orientación y todas ellas con grado de maestría en la misma casa de estudio, adquiriendo de esta forma un notable alejamiento del discurso tecnocrático instaurado por la elite institucional educativa. Esa elite educativa se ha mantenido distante de la praxis del orientador u orientadora y representa a su vez un artefacto simbólico de poder y sobre él se construyen imaginarios sociales sobre lo que se dice, piensa o siente y lo que no se dice, piensa y siente a lo interno de la praxis orientadora, y además sobre lo que debe y debería ser la orientación profesional en el bullicio de lo cotidiano, y en sus diversas vicisitudes, y opacidades.

En tal sentido, el enfoque cualitativo es para Villarroel y Castillo (2011), un proceso que trata la indagación espiritual, del lenguaje, del sentir y del hacer de los sujetos sociales para determinar un particular modo de vida donde se comprendan la actuación y el manejo de sus vidas cotidianas a partir de los significaos encontrados, los cuales marcan la posibilidad de teorizar y debatir los pronunciamientos fundamentales en la reconstrucción de la representatividad social. Desde esta visión esto autores afirman taxativamente:

La investigación cualitativa en primera instancia es un proceso de corte inductivo, ya que se va directamente al campo social a investigar a los sujetos, para seguidamente hacer una representación de los fenómenos sociales, culturales, religiosos; eso se realiza mediante operaciones técnicas de una gran variedad con el objeto de buscar significaciones teóricas en los discursos de los sujetos actores para luego proceder a darle una lectura hermenéutica y así producir el debate final, tanto de los sujetos como de su contexto real. (p. 29)

Con lo expresado anteriormente, es posible preguntarse ¿por qué y para qué de ese proceso inductivo?. Primeramente, porque la inducción es un método que va de lo

particular a lo general, partiendo de lo observado. Es así como el sujeto construye su mundo y las influencias que tiene ese mundo en él. Es por ello que se emplea el método inductivo para entender el aparente caos en los sistemas sociales, en función de comprender la interacción social en un momento de la vida de los sujetos. Considerando que el estudio se realizó desde el espectro de la vida profesional y cotidiana del orientador en ejercicio (en este caso orientadoras mujeres), también se recurrió brevemente al método deductivo al realizar algunas revisiones de las teóricas formales y sustantivas, para un primer momento, reconocer las categorías centrales que definieron el mundo de vida de las orientadoras y, posteriormente, profundizar en las significaciones imaginarias sociales que ellas mismas construyeron sobre la prosecución de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano.

Entrelazado Metódico

Como derivación de la cosmovisión epistémica elegida, se propuso una aproximación para la ruptura de las restricciones que los métodos tradicionales imponen a la complejidad del acto mediador en la praxis de la orientación profesional en el contexto educativo-profesional. En tal circunstancia, el trabajo de indagación empírica estuvo orientado por el método hermenéutico, cuyo apoyo fundamental se encuentra en los planteamientos sostenidos por Gadamer (1983), cuando argumenta que la hermenéutica es un proceso subyacente en el encuentro existencial entre dos horizontes de expectación, que para empezar hacen posible la interpretación, mediante un proceso reflexivo y práctico que opera con una conciencia de la distancia temporal y conceptual entre el texto y el intérprete, y de las maneras en las cuales el texto ha sido y sigue siendo interpretado, ejerciendo una fuerte influencia en el intérprete. Esta hermenéutica de Gadamer antes señalada toma la forma de filosofía universal de la condición esencialmente lingüística en esa relación con el mundo, entre el sujeto, su praxis profesional y su cotidianidad, afirmando que toda comprensión surge del lenguaje, pero también que el ser en sí se despliega en el mismo lenguaje empleado por el actuante.

Asimismo, la investigación se complementó con la etnometodología educativa tal como la propone Cortelazzi (1986), quien considera que la misma se dirige a los fenómenos de los pequeños grupos y se centra principalmente en el análisis del comportamiento en el interior de las organizaciones y de las instituciones más o menos rígidamente reglamentadas, entre las que se encuentra la escuela o la universidad. Este método permite estudiar no sólo la vida social, sino que busca establecer cómo los participantes llegan a supuestos acuerdos sobre los significados mediante el uso del lenguaje y el rol de las reglas, la negociación de las reglas y su naturaleza en el uso del lenguaje, dentro de un contexto en el cual se produce el proceso de interacción y construcción de la realidad que emerge constantemente de la actividad de los actores en su vida cotidiana.

En este mismo sentido, Coulom (1998), refiere que la etnometodología educativa, implica la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido, y al mismo tiempo realizar sus acciones de todos los días, comunicarse, tomar decisiones, entre otras; presentándose por tanto como una práctica social reflexiva y crítica. En otras palabras, Coulom (ob.cit), enfatiza la importancia del mundo micro social, donde el orientador profesional se vincula a través de la interacción grupal en la institución educativa, por lo cual la estructura social nunca está al margen de ellos, y es en ese pendular con el mundo macrosocial de las instituciones sociales y comunidades donde se producen nuevos significados.

La Etnometodología como Valor Agregado de lo Educativo

Es conveniente clarificar que la etnometodología no es una metodología específica de la etnología, tampoco es un nuevo enfoque metodológico de la sociología, más bien implica una concepción teórica de los fenómenos sociales. El recorrido etnometodológico consiste en analizar los métodos, entendidos éstos, como los procedimientos que emplean los actores sociales para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana. La etnometodología se

define pues, como la ciencia de los etnométodos; es decir, de los procedimientos que constituyen lo que Harold Garfinkel, padre fundador, ha dado en llamar: razonamiento sociológico práctico. “La problemática etnometodológica obliga a revisar las relaciones concomitantes entre el conocimiento cotidiano del mundo social por un lado, y por el otro, el conocimiento científico edificado por los sociólogos a partir del conocimiento de la cotidianidad social”. Coulom (1998; p. 13).

En este orden de ideas, Garfinkel (1984), indica en sus estudios el razonamiento sociológico práctico como objeto de estudio empírico, concediendo a las actividades banales de la cotidianidad, la misma atención que se le otorga a los acontecimientos extraordinarios en el mundo real. Esto quiere significar que, existe simultaneidad entre el razonamiento de sentido común y la actividad científica, incluida la sociología. Garfinkel, postula que la dicotomía epistemológica entre conocimiento práctico y conocimiento teórico devenido de la ciencia, no constituye el problema central al que deba enfrentarse la sociología, precisamente porque no existe una diferencia notable entre los procedimientos utilizados por los miembros de una sociedad en la gestión de su vida comunitaria y los que los sociólogos aplican en sus investigaciones.

Desde la etnometodología, éstos últimos en su mayoría no perciben la evidencia de los orígenes de una tarea; es decir, el cientificismo de la sociología comienza por la comprensión de la vida cotidiana, tal como se manifiesta en las realizaciones prácticas de los actores sociales. En cuanto al conocimiento práctico, consiste en la facultad de interpretar que todo ser humano posee, ya sea experto en un área específica o no. De ahí que la etnometodología, sostenga la tesis que la actividad científica es idéntica a la actividad cotidiana, ya que produce un conocimiento práctico, el cual puede convertirse en objeto de estudio sociológico, y a su vez, puede ser refutado científicamente. Por lo tanto, la finalidad de la etnometodología, es la investigación empírica de los métodos utilizados por los sujetos sociales para dar sentido a sus acciones cotidianas y llevarlas a cabo, tales como: comunicarse, tomar

decisiones, pensar, expresar creencias entre otras. En este punto, Psathas (1980), coincide con lo anterior, al señalar que la etnometodología se presenta como una práctica social reflexiva que trata de explicar los métodos de todas las prácticas sociales, incluyendo las suyas propias. También es importante referir que, el hecho social no es un objeto estable, sino el producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, habilidades, reglas de conducta, disciplina o lo que se ha denominado: metodología profana, cuyo estudio constituye la auténtica tarea del sociólogo. Éste, ha sobre-socializado el comportamiento de los actores, y sus hipótesis sobre la internalización de normas que provocan conductas automáticas e impensadas, no refleja la manera en que dichos actores interpretan su mundo de vida y las reglas que rigen concretamente sus interacciones.

Por su parte, Esquivel (2007), sostiene que Garfinkel pretendía hacer un análisis de la organización social desde las estructuras vivenciales de los protagonistas, distante de categorías objetivas, pues solo desde esas estructuras se pueden reconocer las actividades y sucesos como fenómenos racionales, logrando demostrar que los actores sociales no se encuentran en áreas objetivas ajenas a la mediación humana, sino que además son las propias actividades sociales las que determinan la construcción de los escenarios, el sentido y el orden social, que especialmente en el contexto educativo se muestran de una manera particular y a la vez compleja. La Etnometodología se despliega en fuerte contraste a las propuestas de Talcott Parson (padre de funcionalismo estructural), debido a que éste sostenía que el orden social se mantenía principalmente por la internalización de las normas sociales para una sociedad estable y ordenada. El punto de desencuentro con Parson es que concibe un mundo exterior objetivo y desarrolla una racionalidad propia del método científico, lo que quiere decir, que el actor social queda privado de la reflexividad como condición primordial y se convierte en un sujeto incapaz de juzgar actos morales y ser inconsciente de sus acciones más sentidas; significando, que los juicios y acciones de los sujetos sociales no deben ser obviados, ni tratados como epifenómenos (por encima de los fenómenos) en el análisis de la acción social.

Desde la praxis social del docente de aula y el orientador profesional, la etnometodología complementa y direcciona el trabajo de campo en el aula de clases, en los servicios de orientación y en todas las conexiones de la institución educativa con la comunidad, a través de la observación directa, el análisis documental, grabaciones de audio y video, entre otros. El uso de esos dispositivos de estudio en el aula permitiría conocer el alcance del aprendizaje adquirido en relación a la didáctica empleada por el docente y las estrategias utilizadas por el orientador. Asimismo, el diálogo aperturaría la ocasión ideal para conocer la acción pedagógica, interactiva y de asesoramiento diaria de la cual echan mano docentes, y orientadores en ejercicio para reflexionar sobre su práctica cotidiana, en cuanto a los conocimientos construidos y la receptividad que han tenido principalmente los estudiantes en pro de comprender su mundo de vida (*Lebenswelt*).

Es por ello que la realidad social puede ser interpretada desde un acercamiento al lenguaje utilizado por los sujetos en sus interacciones, porque el habla es un medio para realizar la actividad. El proceso hermenéutico para interpretar requiere entonces de un involucramiento en el contexto de significado que tienen los sujetos al construir su mundo social. (Giddens, 1993). Esto quiere decir, que los que emplean el dialogo mediante el lenguaje dotan permanentemente de significado a las prácticas sociales, demostrando a su vez el control sobre el mismo hombre.

Por lo general, la Etnometodología en el contexto educativo explica el proceso de socialización de los estudiantes, docentes, orientadores y comunidad educativa en general. Estos saberes indican cómo se pueden desarrollar las habilidades y destrezas esenciales para la construcción de sujetos autónomos desde la escuela, atendiendo a la reflexión y comprensión particular de vivir su realidad y los significados dentro de la actividad cotidiana. Uno de los aspectos más desafiantes en la praxis social del orientador actualmente desde la etnometodología es el estudio de género en la escuela inclusiva, ya que esto permite conocer los recursos de género por medio de los cuales los estudiantes construyen su feminidad y masculinidad respectivamente durante su

estancia en las instituciones educativas; ello permitiría entender las prácticas comunes que definen al género. Asimismo, la sociedad venezolana ha entrado desde el 2013 en una dinámica migratoria muy dinámica e inestable, impensable en otros tiempos y de ello se ha degenerado ausentismo escolar tanto de estudiantes como de docentes. Se está llegando para la instancia de término del año 2019 al cierre de algunos centros educativos públicos y la preparación azarosa de docentes bachilleres para que ocupen los puestos de docentes que renunciaron a sus funciones. Algunos términos advenidos del mismo gremio docente jubilado es: “*docentes exprés*”. Aunado a ello el orientador debe atender esas realidades emergentes con las ya conocidas: bajo desempeño académico, conductas disruptivas, atención a las necesidades educativas especiales (atención a la diversidad cognitiva, cultural, religiosa y sexual) e incluso su propio estado anímico frente al trabajo (ansiedad, depresión e insatisfacción).

Por otro lado, Krause y Wasserman (2008), refieren que la etnometodología emplea cuatro estrategias esenciales, la primera de ellas consiste en el estudio cercano del razonamiento sociológico práctico en situaciones en las que es preponderante. Dichas situaciones son aquellas en las que son necesarios extraordinarios esfuerzos lógicos por parte de los miembros debido a discrepancias agudas, entre las expectativas existentes y las competencias, y por otro lado el comportamiento práctico y las tareas interpretativas. La segunda estrategia consiste en que los investigadores estudian su propio trabajo lógico, colocándose ellos mismos en alguna clase de situación extraordinaria. Esta puede ser una situación donde los procedimientos lógicos de rutina tienden a fallar, o donde uno tiene que lidiar con una tarea difícil y desconocida, o donde uno es instruido por un miembro estable para ver el mundo de la forma en que es natural para los demás, pero no para sí mismo; en otras palabras, la estrategia consiste en convertirse en parte del fenómeno de estudio para comprenderlo desde dentro.

Seguidamente, la tercera estrategia parece ser una de las más tradicionales en el campo de la Etnometodología, y consiste en la observación cercana de actividades

situadas en sus estados naturales y la discusión con los practicantes experimentados, para estudiar las competencias involucradas en la rutina de esas actividades. Para ser capaz de estudiar estas actividades después del hecho, debe usarse un equipo de grabación, pero con frecuencia los investigadores que usan esta estrategia dependen de las tradicionales notas de campo para generar los datos. Un ejemplo de esta estrategia se encuentra en los trabajos de Garfinkel en 1967 acerca de jueces y coroneles del ejército. Finalmente aparece la cuarta estrategia, que incluye el estudio de las prácticas ordinarias primero grabando mecánicamente algunos de sus productos, mediante el uso de equipos de audio o video. Estas grabaciones son entonces transcritas de manera que limita el uso de los procedimientos de sentido común a escuchar lo que ha sido dicho y anotar como ha sido dicho. Las transcripciones son usadas para localizar “productos ordenados”. Esa es la tarea del analista, entonces, la de formular uno o más instrumentos que hayan sido usados para ocasionar ese producto y el fenómeno en sí.

Sigue argumentado Krause y Wasserman (2008), que la idea general detrás del uso de estas estrategias es evadir tanto como se pueda el uso no pensado ni notado del sentido común que parece ser inherente a la práctica de la investigación empírica en sociología. La crítica Etnometodológica a estas practica viene de la objeción de que de esa forma se estudian reconstrucciones idealizadas y descontextualizadas de la vida social, hechas por los sujetos de estudio o por el investigador, en vez de esa vida particular tal cual, puede decirse entonces que los etnógrafos estudian sus propias notas de campo como recurso no examinado para su estudio sobre la vida de una comunidad. O que los investigadores que usan entrevistas estudian las respuestas que han grabado como recurso no examinado para su estudio sobre las opiniones subyacentes y las actividades no observadas. En ambos casos, a la producción de esos materiales no se le presta una atención sistemática en sí. Los objetos teóricos de dichos estudios tienden a ser individuos o colectividades. En contraste con este individualismo metodológico o colectivismo, la Etnometodología prefieren denominarlo situacionalismo metodológico.

Otro aspecto relevante a destacar, es que la investigación Etnometodológica se hace en dos fases. En la primera fase, el investigador usa su propio conocimiento de miembro para entender sus materiales, mientras que en la segunda fase analiza su entendimiento desde una perspectiva de los procedimientos empleados. Los cuatro tipos de estrategias, mencionados con anterioridad, difieren en la manera en que producen sus materiales. Pero siempre el estudio de estos materiales puede ser visto como organizado por estas dos fases: 1) ya sea el entendimiento de los miembros y 2) el análisis de los procedimientos. Es por ello que la etnometodología educativa cobra un valor especial en los procesos indagatorios interactivos, ya que se posiciona del sentido común y de las diferentes formas de conocer en el contexto educativo.

En otras palabras, la etnometodología analiza la organización social exclusivamente a partir de las estructuras de experiencia de los miembros, más que a partir de categorías, representacionales o esquemas deducidos científicamente. Mediante tales estructuras de experiencia, es que las actividades y eventos se reconocen como fenómenos ordenados y racionales. Garfinkel (ob.cit) señaló que las teorías y observaciones de los científicos sociales están inevitablemente basadas en el conocimiento de sentido común; tal conocimiento es tanto del científico como aquel carente de interés por la investigación, aquí puede ser visto el orientador educativo como científico investigador y el estudiante como un ser indiferente o no participante ante el proceso investigativo del cual es objeto

En cuanto a los objetivos empleados en la Etnometodología, Firth (2010), sostiene que existen tres propósitos emparentados devenidos de los escritos de su padre fundador Garfinkel. El primer objetivo fue desafiar la dominante teoría sociológica acerca de la naturaleza del orden social. En específico, por su énfasis en lo práctico, donde el conocimiento de sentido común, más que el conocimiento objetivo científicista-determinista, se considera el fundamento sobre la cual el mundo social puede ser conocido y descrito, la etnometodología ha puesto seriamente en cuestión la concepción de la sociología del actor social, y ante todo, ha desafiado la

dimensión ontológica de la sociología como disciplina científica. En tal circunstancia, una preocupación intelectual esencial de la etnometodología contemporánea son sus proyecciones e implicaciones en una teoría social. El segundo objetivo de la etnometodología es enfatizar el papel constitutivo de la cognición en la organización de las actividades sociales. Este propósito encontró su asidero en cómo la racionalidad fue construida sobre los fundamentos cognitivos de las suposiciones de sentido común. En referencia al tercer y último objetivo, la etnometodología busca describir el trabajo local, contingente y reflexivo a través del cual escenarios sociales concretos, identidades y actividades se vuelven reconocibles y significativos. Este tercer propósito ha producido indudablemente, la cantidad más importante de investigación Etnometodológica.

Pero para la presente tesis doctoral ¿por qué se hizo imprescindible recurrir a la etnometodología, pues ella proviene de la sociología y no de la pedagogía, ni de la orientación, ni mucho menos de la tradición psicológica?. El asunto precisa a la orientación profesional en el contexto educativo como práctica social y no practica individualizada, es de notar entonces que la preocupación etnometodología esta inclinada hacia la intersubjetividad y el significado interpersonal, considerando que las actividades sociales son metas localmente cumplidas, y con sus intereses en la lingüística de la comunicación, tiende sus afinidades hacia la pragmática, y para ello se requiere el estudio del lenguaje. La etnometodología representó una posibilidad confiable para comprender la praxis social del orientador dentro del departamento de orientación, del aula y fuera de ella, atendiendo situaciones de manera directa y capturando las impresiones que de ellas se desprenden.

Signo y Símbolo: Fronteras Compatibles e Invisibles

Para adentrarse a las significaciones imaginarias sociales se consideró en los diálogos, el sentido desde las referencias indirectas que encarnan las significaciones de todo un discurso y unas prácticas sociales. En otros términos no se preguntó a las

orientadoras en ejercicio por los sentidos simbólicos de su discurso, sino que ellos se extrajeron de sus pensamientos, sus representaciones y sus comentarios sobre la orientación profesional, su conceptualización, su piso teórico- metodológico y su praxis en la cotidianidad a través de las diferentes vivencias. Existe una frontera invisible entre lo simbólico y la forma de expresión de lo imaginario; lo simbólico es para Cassirer (1971) expresión de espiritualidad; la función simbólica es trascendencia del sentido empírico hacia el sentido espiritual en el contexto de lo que es realmente significativo para una sociedad y tiende a ser reconocido por ella.

Es oportuno aclarar que cuando se hace referencia a los imaginarios sociales, se hace ante todo a las formas de inteligibilidad social y construcciones de sentido común (cónsono a los fundamentos de la etnometodología), desde las cuales las comunidades organizan toda su vida y valoran su mundo, pero ante todo son creaciones sociales. En cuanto a las instituciones sociales, dentro de las cuales están las educativas, éstas crean sus propios códigos valorativos, y asignan estatus de funcionalidad, desde un magma de significaciones imaginarias sociales. Estas significaciones imaginarias sociales no son visibles, puesto que no poseen una naturaleza tangible que tenga existencia como ser en sí, sino que son tejidos que se funden entre lo simbólico y lo real, expresándose siempre en lo simbólico y por tanto, solamente mediante éste se tiene conocimiento de ellas. Eso no significa que sea imposible referirse a los imaginarios sociales, pues al manifestarse en representaciones simbólicas se puede hablar de ellos desde esas instancias, lo cual quiere significar que todas las manifestaciones simbólicas son al mismo tiempo imaginarias. Por eso, cuando en la institución educativa se habla de orientación profesional, vocacional o educativa se reconoce, primero que todas estas denominaciones históricamente, representan un artefacto simbólico, y como tal sobre este artefacto, los imaginarios crean significaciones, muchas de las cuales van formando agrupaciones semánticas. Estas agrupaciones marcan la visibilidad de una consideración de la orientación desde la teoría; pero a la vez dejan en la penumbra otras significaciones de la orientación desde la práctica cotidiana del orientador.

El filósofo alemán Immanuel Kant, fue el primero en de-construir la idea del objeto como algo conocido y dado a la consciencia, ya que debe comenzarse por la ley del conocimiento como lo único verdaderamente seguro y no asumir el objeto desde las meras sensaciones que éste proyecta, consolidándose de esta manera la función simbólica del concepto. Esto quiere decir que la imagen del objeto no estaría dada por la descripción de sus apariencias externas, sino por la correspondencia con sus cualidades internas, lo cual propone una importante significatividad. Sin embargo el idealismo con su tradicional carga dualista divide el ser y el objeto, como un concepto de la teoría reproductiva del conocimiento (reproduccionismo), donde los conceptos fundamentales de cada ciencia aparecen como copias de un ser dado y no como símbolos intelectuales creados por el hombre. La discusión de este segmento, se dilucida sobre de la relación existente entre el signo y el símbolo, y también sobre la imagen y lo imaginario.

Por su parte, Cassirer (ob.cit) plantea el problema de lo simbólico, desde el análisis de la imagen, como un producto del ser humano que trasciende lo representacional y lo pasivo del fenómeno. Esa imagen es en realidad manifestación de lo simbólico; en ella persiste una especie de desvanecimiento del objeto que se expresa en algo “*como si fuera*”. Por ejemplo una imagen sagrada es la representación del mito, y es así como la imagen de una institución educativa adscrita a un sistema social donde se desarrolla la praxis del orientador profesional, es lo que dicha institución expresa y desde la cual es valorada en lo social. Lo simbólico de que deviene en imagen es construcción del sujeto, es expresión la manifestación o creación de un conglomerado de sentimientos frente a un objeto; expresión lograda desde unas particularidades histórico sociales y no meramente individuales.

Para Castoriadis (1983), todo lo que se presenta a las personas, en el mundo social-histórico, está indisolublemente imbricado a lo simbólico, aunque no se limita exclusivamente a ello, pues sin los actos reales, individuales o colectivos ninguna sociedad podría vivir un instante, aunque no sean siempre ni directamente símbolos,

ya que las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero tampoco pueden existir más que en lo simbólico, mediante una red simbólica. Una institución consiste para Castoriadis en encadenar a lo simbólico (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, o provocaciones a hacer o a no hacer), un ejemplo de ello se encuentra en el reglamento institucional, el cual representa un símbolo sancionado por lo social o una función dada a una institución. Lo mismo son los actos de un cuerpo directivo en la estructura organizacional cuando sancionan en colectivo. Es por ello, que en todo proceso de simbolización se movilizan tres elementos: el significante, el significado y el vínculo; siendo la unión de estos tres elementos: los imaginarios. Por eso, la representación es un medio que utiliza lo simbólico, para expresar ese vínculo entre el significante y significado.

Seguidamente, Pintos (1995) y Murcia (2006), expresan que, a pesar de la carga de sentido de la imagen, ésta es sustitutiva del objeto y además lo describe, aunque esa descripción esté saturada de símbolos; de allí que se relacione a las imágenes con una significación (representación), dada su realidad física, la cual es reducida en algo que los sujetos ven en ellas y que quieren mostrar. Esto es lo que se considera como simbólico, que se construye en torno a una imagen; es por ello, que la religión y el arte son los máximos exponentes de imágenes, y gracias a ellas, existen las sociedades reales. Pero estas imágenes no podrían estar ahí, si no existiesen unos imaginarios que son los que las producen, definen y renuevan, pues pese a que no poseen una realidad tangible, son arquetipos cuyo rol fundamental es la vida social.

En su encuentro con el símbolo y el signo, Torodov (1991), considera que éstos son las dos grandes formas de evocación del sentido, ya que signar es conceder una función simbólica, por eso, en la práctica los signos se convierten en símbolos y en cada signo se insertan innumerables símbolos; por tanto, el signo es una meta-representación sensitiva. Para otros autores, el signo es una totalidad indivisible, por lo cual el símbolo no debería existir. Sin embargo, el signo es en sí una forma de objetivar lo simbólico, por eso si se habla de una cruz como símbolo puede tener

varios significados y muchos sentidos (signo de cristianismo en todas sus vertientes, plano cartesiano o signo de suma incluso). El signo es representación y meta-representación, por eso está cargado de sentido y se produce una fecundidad simbólica en él; se podría decir que es el esquema mental cuando se piensa en un concepto. Si la construcción social de significado se cumple para el signo y la imagen, lo simbólico es más contundente en el aporte de esa construcción, pues lo simbólico es trascendencia del sentido empírico hacia el sentido espiritual en el contexto de lo que es significativo para un grupo social específico.

Aunque Cassirer (ob.cit) no le da importancia al signo, considera que cuando se asocia al contenido, no sólo representa al objeto, sino que lo trasciende hacia el contenido espiritual. El solo signo nada añade al contenido que designa, pero sirve para retener el contenido en la mente (acto de reproducción), y cada vez que esta reproducción se realiza, genera cierta reflexión que hace que el contenido no sea el mismo, y que se defina el verdadero contenido objetivo y subjetivo. Esto hace que lo simbólico en ningún momento sea la yuxtaposición de signos, pues es el espíritu (la psique) el que le otorga un significado. Es tan imperceptible la distancia que existe entre signo y símbolo que se han buscado signos en las primeras formas de comunicación de los niños y en el lenguaje primitivo, y lo que se ha encontrado son símbolos o funciones simbólicas. Por su parte, según lo refiere Searle (1971), lo simbólico es una carga de intencionalidad adicionada a un objeto o fenómeno con el propósito de dotarlo de unas funciones que sobrepasan las que le son naturales, y en ese trajinar de la intencionalidad el lenguaje es el medio, todo un sistema arbitrario de signos que utiliza la sociedad para que un hecho sea institucional.

De por sí, mientras más institucionalidad mayores son las reglas y la permanencia del hecho, es por ello, que lo individual debe adoptar la forma de otros. Ahora, si lo imaginario social es creación de significaciones y creación de imágenes como señala Castoriadis, es impensable considerar el imaginario fuera de lo simbólico, pues el imaginario no sólo crea lo simbólico, sino sus significaciones

imaginarias. De ahí que las imágenes son las formas de representación que usa el imaginario para expresarse, pero esas imágenes no dicen nada si no están consideradas dentro de un magma de significaciones sociales. Por eso al hablar de símbolos sociales se está haciendo referencia a esas formas de representar el decir (*legein*) y el hacer (*teukhein*) acordadas y validadas por la sociedad en particular. Por tanto hay que buscar ese magma de significaciones sociales en lo común de las expresiones sociales visibles. Por ejemplo, el símbolo “orientación”, lo es, en la medida que la única forma de definirlo sea desde las múltiples significaciones imaginarias sociales que se construyen sobre ella. Ante la pregunta: ¿Cómo se representa la orientación en el contexto educativo?, la respuesta siempre dependerá de las significaciones imaginarias; porque puede representarse como proceso, como servicio o como un conjunto de procedimientos y técnicas aplicadas a través de modelos de intervención psicosocial. Lo imaginario no es “orientación” pues es lo simbólico; es decir, lo significante, tampoco puede definirse como ciencia, pues es una representación (un significado, más no un concepto abstracto); lo imaginario es lo que une eso simbólico con el significado real.

Escenario Empírico de Intervención

El escenario empírico en el cual se desarrolló la investigación, fue conformado por dos espacios de la praxis profesional del investigador; el primero de ellos, el Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; y el segundo, cinco liceos públicos, distribuidos en los municipios: Valencia, Guacara y los Guayos, pertenecientes al Estado Carabobo, en esos espacios también converge la praxis de las cinco orientadoras entrevistadas. Estas educadoras con mención orientación en su cotidianidad le dieron un sentido a su mundo académico y vivencial, a partir de esos imaginarios instituyentes en su interacción humana, pero no desde estructuras rígidas e inflexibles, sino precisamente desde cosmovisiones en permanente actividad magmática que pueden interpretar y resignificar constantemente a la institución y al sistema educativo en general.

Informadoras Llave

Con el atrevimiento que me comprometo desde una lógica magmática y no a la acostumbrada en las tesis doctorales considere pertinente denominar a mis cinco informantes clave con el título denotativo: informadoras llave, ya que esta última es signo representativo de un universo simbólico que abre las puertas del conocimiento y el entendimiento humano. Estas informadoras llave, recogen un cúmulo magnifico de vivencias en el contexto del subsistema de educación media y general y en el subsistema de educación universitaria. Asimismo, esas informadoras mujeres echadas palante (expresión propia del imaginario venezolano), son orientadoras activas en pleno ejercicio de sus facultades y funciones, y accedieron de manera voluntaria y cooperativa a ser entrevistadas. De la conceptualización formal, los informantes clave, según lo esbozan Taylor y Bogdan (1992), son: “individuos reflexivos y están en condiciones de aportar a las variables de proceso, intuiciones culturales que el investigador no ha considerado antes, sensibilizando al mismo hacia las implicaciones valorativas de algunos hallazgos concretos”. (p.66). Al respecto Córdova, González y Bermúdez (1997), refieren que los espacios de mediación simbólica donde se encuentren esas informadoras, se hacen necesarios explicarlos cualitativamente para comprender su mundo de vida profesional y social.

Criterios de Selección de las Informadoras Llave

Al principio de la investigación los criterios para seleccionar a mis informadores llave no estaban claros, ya que pretendía emplazar a orientadores con cargos gerenciales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, orientadores en ejercicio de los liceos y escuelas públicas y estudiantes de los últimos semestres de la mención orientación e incluso orientadores jubilados del hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), antes solo denominado: Ministerio de Educación. Pero al tomar en consideración las dimensiones y proporciones que implicaría trabajar con los imaginarios sociales y su racionalidad,

pensé y consulte inmediatamente a mi tutor el Dr. Felipe Morillo para establecer criterios reales y significativos para darle cumplimiento a los fines investigativos propuestos. Tomando finalmente como criterios los que a continuación se señalan:

1. Orientadores en ejercicio que estén vinculados directamente con el Ministerio del Poder Popular para la Educación, cuyos lineamientos son direccionados por la zona educativa del Estado Carabobo. En el caso de la Secretaria de Educación del Estado Carabobo, tutelada por la gobernación de este mismo estado, existen pocos orientadores en funciones y como investigador no he tenido vinculación directa de amistad, ni de trabajo con alguno de ellos.
2. Orientadores que se identifiquen con la intencionalidad de la investigación que yo planteo. De allí el criterio que pertenecieran a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo que los formó en pregrado, y postgrado, cuya visión epistemológica les permitió el despliegue de una complementariedad integral. También porque en esa casa de estudios, actúan como docentes ordinarios en las diferentes cátedras y asignaturas de la mención orientación, lo que les dispone a manejar una amplia información sobre la orientación profesional en su devenir histórico hasta el presente.
3. No fue un criterio intencional y específico, el que las informadoras llave fueran mujeres, de allí la importancia que tiene la educación y la orientación llevada a cabo por este sector femenino. De hecho los hombres orientadores dentro del departamento de orientación no cumplieron con los criterios antes expuestos. El orientador jubilado aunque tiene una trayectoria vivencial excepcional, no se consideró por cuanto se encuentra fuera de la praxis actual.

En atención a la operatividad del estudio, se eligieron cinco orientadoras en ejercicio, además de docentes universitarias que fueron entrevistadas en un espacio de tiempo único (transeccionalmente) y bajo las exigencias de los criterios ya aludidos.

Medios Estratégicos para Capturar la Información

Los medios estratégicos empleados para capturar la información se llevó a cabo mediante la aplicación de entrevistas cualitativas en profundidad. Al respecto, Valles (1997), apunta que la entrevista así orientada no tiene prefijadas las interrogantes, sino que éstas van apareciendo a medida que se avanza en la conversación sobre el asunto de interés para el entrevistador y el entrevistado; del mismo modo, por su parte, Taylor y Bogdan (1992), establecen, que la entrevista cualitativa en profundidad implica reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes clave, encuentros éstos dirigidos a develar las vivencias del orientador profesional. De igual forma, las entrevistas cualitativas en profundidad tienen la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas, en un lapso de tiempo relativamente breve si se lo compara con otras técnicas o procedimientos metodológicos.

En la investigación, las entrevistadas fueron conscientes de que la intención del entrevistador fue realizar un estudio cualitativo de corte hermenéutico-etnometodológico sustentado en la teoría de los imaginarios sociales, y para ello se almacenó la información suministrada en un dispositivo electrónico de audio (grabador). En atención a la direccionalidad del estudio, se eligió a cinco orientadoras de planteles educativos públicos; al mismo tiempo ellas son docentes ordinarias adscritas al Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. En el proceso interactuante con las entrevistadas, la racionalidad dejó en evidencia un imaginario signado por la reflexión, la alteridad y el compromiso por la profesión, enmarcados todos estos aspectos en el territorio de movilidad de la consciencia humana como así lo refiere Zemelman (2008). En esa discursividad enunciativa se construyó un canal convergente de matices cognitivo-afectivos con el deseo de comunicar y comunicarse, fuera de las estructuras conscientes de poder en el discurso, al no imponer saberes o puntos de vistas de manera autoritaria por el investigador, salvo inquietudes vividas.

Procesamiento Cualitativo de la Información

Desde la perspectiva hermenéutica en complemento con la etnometodología, se procesó toda la información resultante de las entrevistas aplicadas a las informadoras llave, tanto en la definición inicial del proceso de categorización (búsqueda de categorías y subcategorías), como en el proceso final de búsqueda de indicios de una racionalidad geoestratégica no ensidica desde de los imaginarios sociales, en la comprensión de la praxis orientadora en el sistema educativo venezolano. En esa interacción entre el entrevistador y las entrevistadas, fue posible habitar en un espacio de referencia a través del lenguaje, cuya disposición antropológica permitió capturar la mayor cantidad de categorías posibles. En todas esas vivencias comunicables se construyeron intersticios entre la vida cotidiana y la profesional y entre construcciones sustantivas y formales en términos de Strauss y Corbin (2002). Por lo que, se recurrió al análisis del discurso que según Coffey y Atkinson (2003), los datos son condensados en unidades analizables, creando categorías (esencias universales) y subcategorías (esencias específicas) a partir de ellos, lo que permitió relacionar finalmente los datos cualitativos con la idea rectora desprendible de ellos.

Todo esto permitió descubrir la esencia (existencia) y estructura oral de las informadoras llaves y sus relaciones entre las partes y el todo; fijando de esta manera, la mirada para un mayor conocimiento de la realidad, sin alterar de ninguna manera el influjo discursivo (Emic), que a posteriori fue objeto de un proceso profundamente reflexivo e interpretativo (Etic), o si se quiere transformando datos significativos en lo real-concreto, simbólico e imaginario. En atención a todo esto el ejercicio discursivo permitió prestar un servicio heurístico, adoptando la forma sistémica para un ordenamiento de toda la información, ya que según Austin (1998), los actos del habla son derivaciones de las informaciones de lo que dice el hablante y de los componentes de la acción comunicativa, en cuanto a lo que un observador percibe de ella, tomando en cuenta las intenciones de los interlocutores, desde la entonación (incluyendo la afectiva) hasta los términos que se usan, y si éstos responden a los

rasgos del contexto social en el cual se produce la interacción comunicativa. De acuerdo a lo esbozado anteriormente, se procedió a interpretar los discursos aportados por las informadoras llave en tres momentos distintos:

1. **Momento Pre-configuracional: Hoja de Ruta Protocolar:** En este segmento se realizó la presentación personal de las cinco informadoras llave, empleando los siguientes códigos: ORA, ORB, ORC, ORD y ORE. De igual forma se transcribieron las entrevistas y se efectuó el proceso de categorización, destacando de él, las principales categorías y subcategorías provenientes de los discursos orales.

Símil A de las Matrices de Trabajo

UNIDAD TEXTUAL DIALÓGICA	No	CATEGORIAS SUBCATEGORIAS
	0000 0001 0002	

2. **Momento Con-figuracional: Saturación Categorical de la Vivencia:**
En este segmento se efectuó la síntesis interpretativa denominada colofón interpretativo. La saturación categorial obedeció al proceso de triangulación de fuentes orales. Asimismo, se produjeron en los discursos algunos desplazamientos hacia otras significaciones imaginarias sociales y se establecieron paridad o anclajes entre ellas.

Símil B de la Matriz de Trabajo

CATEGORIAS	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE

3. Momento Trans-figuracional: Búsqueda de Sentido y Significado en

Clave Exegética: Este segmento fue producto de la triangulación mixta, consistiendo ésta en contrastar el discurso de las aportantes (capturado en categorías y subcategorías, ya saturadas), el entramado teórico de los imaginarios sociales y el punto de vista del investigador. Las categorías principales fueron agrupadas en unidades temáticas centrales, de acuerdo a las significaciones sociales imaginarias reproducidas.

Legitimación de Saberes

La interpretación que se haga de los datos puede diferir de la que podrían realizar otros investigadores sociales y educativos; lo cual no significa en términos de Hernández, Fernández y Baptista (2006); Creswell (2005) que una interpretación sea mejor que otra, sino que cada quien tiene su propia perspectiva o visión. Por su parte, Coleman y Unrau (2005), manifiestan que la interacción entre la recogida de la información y el análisis cualitativo permite una mayor interpretación y adaptabilidad cuando se elaboran las reflexiones finales o derivaciones concluyentes. Dicho de otra manera, el análisis cualitativo es moldeado por los datos (cualitativos) que los participantes van revelando y lo que el investigador va descubriendo *in situ*.

En este orden de idea, los registros tomados de las entrevistas dejen ver como las construcciones discursivas de las informadoras llave, denominadas: actores sociales privilegiados, asumen un protagonismo central en el ideario de la noción teórica-metodológica y en la práctica de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano y en el contexto universitario. En estos últimos contextos los orientadores en ejercicio se posicionan en una especie de recorte ontológico y axiológico, que vincula lo cognitivo, afectivo, ético y legal en la condición de profesionales de este segmento disciplinar en el terreno socio-educativo. La legitimación de saberes estuvo enmarcado dentro de cuatro criterios esenciales descritos por Noreña y otros (2012), considerados a continuación:

1. Credibilidad: Permitió evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas tal y como fueron vividas y sentidas por las informadoras en el contexto cotidiano y profesional. Esto se logró a través de una relación cercana y profunda edificada durante largos años de amistad y trabajo con cada una de las orientadoras en ejercicio.
2. Transferencia: Se logró mediante una descripción exhaustiva de las características del contexto educativo donde se realiza la investigación y de las informadoras clave. Asimismo, se definió el espectro teórico-intencional donde se buscó maximizar el objeto y la amplitud de la información recogida.
3. Consistencia: Se empleó como procedimiento operativo la triangulación de fuentes orales y la triangulación mixta, como se registra en el momento co-figuracional y trans-figuracional de la investigación. La triangulación mixta permitió contrastar la información obtenida de las orientadoras entrevistadas (las aportantes), el entramado teórico de los imaginarios sociales y el acercamiento interpretativo del investigador.
4. Confirmabilidad: El magma d significaciones derivantes de la investigación dan cuenta del empleo de una racionalidad geo-estratégica no ensidica en la construcción instituyente de la orientación profesional en contextos educativos y sociales; sin revocar por ello, a la racionalidad instrumental.

Asimismo, en el despliegue de las concepciones investigativas que configuró el investigador como derivantes del proceso consultivo o de interacción humana con los actores sociales del estudio, entendidos éstos como orientadoras en ejercicio, permitieron legitimar los procedimientos empleados para la sistematización de la información, connotando aquellos aspectos teórico-metodológicos habilitados hasta ahora por la orientación profesional en el sistema educativo venezolano.

Principios Bio-éticos de la Investigación

A mediados de los años setenta del siglo XX, el médico oncólogo americano Van Rensselaer Potter introdujo la “ciencia de la supervivencia”, para lo cual acuñó el término “Bioética”. De esta manera sentó las bases para una nueva ciencia, cuyo telos residía en proteger a todos los seres humanos, y en general a todos los seres vivos del planeta, de los riesgos ocasionados por los descubrimientos y aplicaciones de las tecnologías a las ciencias médicas. Su preocupación no era en un sentido estrictamente antropológico, sino más bien ambientalista desde una visión moderna.

Sin embargo, en el contexto histórico, se encuentran datos fehacientes que medio siglo antes que Potter (antes citado), el teólogo protestante alemán Fritz Jahr (1895-1953), utilizó por primera vez la palabra “*Bioética*” (Bio-Ethik) en un sentido mucho más amplio. Tal como se visualiza en su ensayo: “Las ciencias vitales y la enseñanza de la ética” en 1926, Jahr introduce el término “*Bioética*” a los fines de especificar aquella ciencia en particular cuya finalidad es el de resguardar a todos los seres vivos y a la naturaleza en sí misma de todo daño y peligro injustificado e inminente. Su visión es claramente ambiental-ecológica, y antrópica. Sostiene que junto a la antropología o el estudio del hombre, existe también el estudio de la biología, el cual incluye tanto a la zoología y a la botánica. También sostiene que de forma similar la psicología moderna no lucha únicamente con el hombre, sino que también establece comparaciones con su esencia animal. Asimismo, indaga los orígenes de la psicología de las plantas en ciertos escritores alemanes, cuestión que lo conduce a aceptar la sugerencia de R. Eisler y adoptar el término “*Bio-Física*”. Derivando la estrechez interdisciplinaria existente entre la Biología y la Bio-Física, y entre la Bio-física y la Bioética. (Kalokairinou, 2016)

Sigue argumentando éste último, que para Jahr, la Bioética implicó amplias responsabilidades éticas con toda la naturaleza viviente, y no sólo con los seres humanos. Desde esta revolucionaria visión, Fritz Jahr anticipó todo lo que se

manifestará a fines del siglo XX, de la mano de Van Rensselaer Potter y otros pensadores ambientalistas, aunque con una marcada diferencia. Mientras Potter procura proteger al hombre y a todos los seres vivos de los potenciales peligros que representan el hiper desarrollo de las tecnologías médico-genéticas, este no es el propósito principal de Fritz Jahr. En la primera mitad del siglo XX, cuando Jahr escribió sus ensayos cortos pero profundos a nivel gnoseológico, las ciencias médicas apenas estaban en proceso de desarrollo. En consecuencia, Jahr no estaba tan concentrado en proteger a los seres vivos de los posibles peligros que las tecnologías aplicadas al campo médico-genético podrían producir, sino que se enfocaba en salvaguardar a toda la naturaleza viviente de toda destrucción infundada e inusitada. Por consiguiente, introduce la ciencia bioética que estudia los imperativos éticos al estilo kantiano que se debe tener con todos los seres vivos, a los fines de protegerlos de todos los peligros posibles, y no en particular de los riesgos que se desprenden de la aplicación de las tecnologías antes señaladas.

También es importante destacar que Jahr se circunscribe a un enfoque bioholístico-cósmico, posiblemente porque era un teólogo protestante y tenía sus creencias en un Dios creador de todo el universo. Proponía que los seres racionales tienen obligaciones éticas hacia todos los seres creados por Dios. Incluso afirmaba que Dios siente pena hasta por la muerte de las plantas. Como escribe en el siguiente ensayo: “Y Dios sostuvo todas las flores cerca de su corazón, pero besó a las pobres flores silvestres marchitas”. Ser parte de la creación de Dios es lo que otorga a todos los seres vivos un valor exclusivo, y es en virtud de este valor que todos los seres vivos comparten la cualidad de ser iguales como objetos de derechos. Pese a esta declaración, señala Jahr que aunque todos los seres vivos son iguales como objetos de derechos, no todos poseen los mismos derechos. Éstos se diferencian según los requerimientos necesarios para alcanzar su propósito. Esto quiere decir en términos aristotélicos que por ejemplo una flor es menos compleja en su constitución orgánica que un primate; en tal sentido, sus requerimientos para alcanzarlos son más sencillos, lo cual se puede inferir en esa lógica aristotélica que el destino de un animal es

diferente al destino humano y su trascendencia en el plano espiritual. De esto se desprende que a pesar de que todos los seres vivos poseen iguales derechos en virtud de su condición de seres creados por un Dios supremo, estos derechos estarían diferenciados según el propósito particular que se espera que alcance cada especie. Esta es una proposición más que religiosa muy inclusiva y transpersonal por parte de Jahr, donde reconoce el origen de todos los seres vivos ubicándolos como entes creados, sin dejar de considerar la inminente diversidad entre todos ellos: plantas, animales y humanos.

En un acercamiento filosófico Jahr evoca los enunciados éticos de Aristóteles y Kant, la cual dispone una diferencia cualitativa entre los seres vivos humanos y los seres vivos no humanos, que con la teoría evolucionista de Charles Darwin, permitió establecer que las diferencias entre los tipos de seres vivos son cuestión de grado y no de clase. En la teoría bioética que postula Jahr, se desarrolla en mayor profundidad el Imperativo Categórico kantiano. Cabe resaltar que estos dos hombres crecieron en la cultura alemana en tiempos dispares ciertamente, pero bajo la misma condición cristiana protestante, he allí sus principales coincidencias imperativas éticas. Para Kant, los seres humanos, en tanto son racionales, poseen autonomía (principio bioético fundamental). Esto les permite disponer por su cuenta y someter su voluntad a la ley moral (en el caso del cristianismo a los mandamientos), la cual es categórica y toma la forma de un imperativo (mandato obligatorio).

En la fundamentación de la metafísica de las costumbres propuesta por Immanuel Kant se presentan cinco formulaciones del Imperativo Categórico: 1. La Ley Universal, obra solo según una máxima tal que se pueda querer al mismo tiempo, que se torne en ley universal. 2. La Ley de la Naturaleza, obra como si la máxima de la acción pueda convertirse por voluntad propia en una ley universal de la naturaleza. 3. El Fin en Sí Mismo, obra de tal manera que se trate a la humanidad, tanto en la propia persona como en otras, siempre como fin y nunca como un medio. 4. La Autonomía, el principio de toda voluntad humana como una voluntad que hace a la

ley universal, y 5. El Reino de los fines, obra como si por medio de las máximas se fuera siempre un miembro legislador en un reino universal de los fines.

Por su parte, el Imperativo Bioético que plantea Jahr, consiste en lo siguiente: Respeta a cada ser vivo en un principio como una finalidad en sí misma, y trátalo, si fuera posible, como tal. Si se compara el Imperativo Bioético de Jahr con el Imperativo Categórico de Kant, en cualquiera de sus especificaciones, existe una íntima imbricación entre ambos. Esto se produce principalmente porque existen no sólo grandes similitudes, sino también discrepancias entre ambos. Dentro de las similitudes se puede mencionar que Kant formula las responsabilidades que se deben tener con todo ser humano como un imperativo prescripto por la ley moral; es decir, por la razón práctica. En este mismo sentido, Jahr concibe las responsabilidades que se tienen con todos los seres vivos en forma de un imperativo. En cuanto a las diferencias, se encuentra que el imperativo categórico de Kant está en la razón práctica, mientras que en Jahr su imperativo Bioético se encuentra en el amor y la compasión, además, de que está basado en ciertos hechos de la psicología humanista, lo cual quiere decir que es empírico.

El punto dialógico de esta diferenciación consiste en que, aunque el Imperativo Categórico de Kant sea obligatorio, el mismo no admite excepciones ni puede ser aplazado, mientras que el Imperativo Bioético de Jahr es condicional y puede admitir excepciones. Por tanto, Jahr asume la lógica moral de Kant y la transforma en una teología bioética, según mis propias palabras. Hay que tener claro, que Kant extiende el Imperativo Categórico y lo aplica a todo ser vivo, mientras que Jahr es bastante realista, ya que su teología bioética se ajustaría más a un mundo idealizado como si se estuviera en el edén bíblico, donde cada ser sería respetado como un fin en sí mismo; pero, en el mundo material en el que vivimos esto sería muy ilusorio; sin embargo, Jahr no ignora esta realidad humana y material, lo que hace en tal caso es presentar su imperativo bioético de manera condicional: “Trata a todo ser vivo, si fuera posible, como un fin en sí mismo”.

Por otro lado, Sass (2011), refiere que Jahr en su escrito de 1929: “*Zwei ethische Grundprobleme in ihrem Gegensatz und in ihrer Vereinigung im sozialen Leben*” (Dos problemas morales básicos, su contradicción y unificación en la vida social), destacó temas poco tratado en ética, como lo es el conflicto entre egoísmo y altruismo. Desde su Imperativo Bioético antes señalado reconoce y cuida todas las formas de vida, también reconoce que se debe aceptar la lucha por la supervivencia entre las diversas y complejas formas de organización. Incluye a las plantas, animales, como así también a biotopos y entornos naturales y sociales, como las naciones, los negocios, las comunidades y las instituciones educativas, siendo éstas formas de vida todas que compiten entre sí. Para Jahr, tanto el altruismo como el egoísmo son características propias de la condición humana y recurre a un uso pragmático de ambos en una manera compasiva de razonar, de sentir y de actuar. Al considerar a las organizaciones sociales como seres vivos, con una visión y objetivos propios para su existencia y sus logros, buscó nuevos métodos de análisis para las interrelaciones personales, sociales, profesionales y culturales en los sitios de trabajo, no sólo en los hospitales, sino también en los clubes, organizaciones, comunidades, escuelas y denominaciones religiosas.

Seguidamente Sass (ob.cit), refiere que Jahr en 1930 escribe: “Reflexiones sobre un modelo liberal de la educación del carácter.” Las cuales consistían en un cálido debate acerca de los modos y los modelos de formación del carácter y la educación, precisamente en un momento histórico en que los sectores fascistas de la derecha y radicales de la izquierda socialista ya estaban promoviendo los viejos modelos de adoctrinamiento paternalista de las épocas imperiales, Jahr propuso un modelo de asociación pedagógico interactivo de información y de discurso en el aula (*Arbeitsunterricht*), centrado en el respeto por los valores individuales y con un discurso moral interactivo no directivo (humanista). Incluso, los diez puntos en los que Jahr promovía la enseñanza interactiva basada en los valores liberales son empleados en la actualidad, tomando dimensiones y repercusiones internacionales e interculturales en el campo ético y bioético, reconociendo las diferencias culturales.

Como buen pastor protestante, escribió: “Tres estudios sobre el quinto mandamiento (no mataras)”, allí no solo se presenta el Imperativo Bioético bajo una perspectiva profunda que incluye la responsabilidad individual sobre la salud y las obligaciones de la salud pública, sino que lo sitúa dentro de los desafíos concretos y con un enfoque más amplio de la bioética global y universal. Aunque los desafíos modernos de la bioética y la ética son nuevos y específicos, la visión hacia el futuro (vida eterna y continuada según corrientes Espirituales) puede perfectamente ser presentada a través de la hermenéutica de los antiguos textos clásicos de varias tradiciones y culturas, como lo demostró Jahr en sus escritos. Para este autor precursor de la Bioética, una terminología eficiente debe conducir a investigaciones y posibilidades no solo en el mundo científico, sino también en las humanidades y con mayor énfasis en el mundo espiritual, que deviene en continua trascendencia.

De acuerdo al preámbulo histórico precedido, actualmente existe en Venezuela el Código de Ética para la Vida (2011), donde la Bioética se fundamenta en los principios de solidaridad, justicia y equidad tanto entre los seres humanos que actualmente ocupan el planeta, como entre las generaciones presentes y futuras. Para Schmidt, L (2011), la Bioética es una interdisciplina y transdisciplina del saber humano que se basa en la reflexión e integración del ser humano en torno a la promoción de la vida dentro de la pluralidad de pareceres y conocimientos, cuya función dialógica y consultiva permite mediar en los conflictos éticos gracias a la deliberación y toma de decisiones complejas en torno a ciertos actos que garantiza la búsqueda del bien-hacer, el bien-estar y el bien-ser de la persona, por ende, del respeto a la dignidad y libertad humana que garantice un porvenir a las futuras generaciones. Por lo tanto, los principios bioéticos que sustentaron la presente investigación fueron los siguientes:

1. ***Principio de Responsabilidad:*** Ser responsable es mantener una actitud permanente de atención en la ejecución de los compromisos que se han adquirido y significa responder ante las consecuencias de las actuaciones,

omisiones, decisiones y demás maneras de desempeño humano. La responsabilidad proporciona independencia respecto a coacciones y coerciones, y se ejerce vinculada con otros principios y valores éticos. La persona elige su actuación en virtud no sólo de sus intereses personales o colectivos, sino de las exigencias del ideal ético que orienta su vida. En este caso el investigador fue responsable de supervisar, coordinar y establecer puentes simbólicos y conversacionales con las cinco informadoras llaves y las instituciones educativas públicas, y la Universidad de Carabobo, donde ellas laboran, a fin de lograr los alcances, dimensiones y fines de la investigación.

2. ***Principio de No Maleficencia:*** Es la consideración más elemental cuando se reflexiona sobre los comportamientos deseables del ser humano. Este principio establece que es inaceptable la realización de investigaciones cuando se presume la posibilidad de daño para cualquier forma de vida, impactos desfavorables en el ambiente y cualquiera de sus componentes, o sobre la diversidad cultural. La investigación partió de ésta última, al considerar que la cultura venezolana es muy diversa étnicamente y su idiosincrasia se manifiesta con mucha camaradería anecdótica en el empleo de un lenguaje simbólico con amplio espectro en estructuras socio-lingüísticas y no lingüísticas. Por lo tanto, la investigación no produjo ningún tipo de afectación en la estructura mental, moral y emotiva de las informadoras llave.
3. ***Principio de Justicia:*** Este principio requiere que toda decisión que afecte a los sujetos de investigación debe tener la previsión de evitar discriminaciones de cualquier índole, y debe practicarse la imparcialidad en todo momento. Para ello, no se produjo en la investigación ningún tipo de discriminación al momento de escoger las informantes llave, salvo los criterios de inclusión que fueron necesarios establecer al principio de la investigación. No se establecieron juicios de valor sobre los discursos contruidos por cada una de las orientadoras entrevistadas.

4. ***Principio de Beneficencia:*** En el mismo espíritu de fraternidad y solidaridad humana, se estimula a la persona y a las comunidades a hacer el bien. Como la beneficencia es un ideal moral y no una obligación en sentido estricto, ocupa un puesto de honor en la vida humana. La investigación permitió establecer vínculos de afecto con las orientadoras en ejercicio y valorar el compromiso que tienen hacia su trabajo cotidiano en las instituciones educativas de educación media y en la Universidad. Las cuales son vistas como modelos axiológicos y pedagógicos representacionales desde el ser y el hacer.
5. ***Principio de Autonomía:*** la dignidad de la persona es un valor inalienable, expresado en el respeto por su integridad física y psicológica, el reconocimiento de sus derechos y el respeto por los objetos y logros que le pertenecen, por ello su relevancia trasciende los fines de cualquier investigación científica. Por otro lado, la investigación con humanos sólo podrá realizarse con el consentimiento previo y libre de la persona, el cual debe estar fundamentado en una información suficiente, veraz y comprendida por el sujeto. En el caso de personas que no estén aptas para comprender y consentir, es necesario solicitar dicho consentimiento a sus representantes legales. A través del consentimiento informado personalizado e institucional se pudo dilucidar el grado de disposición voluntaria, interés y participación, presentes en las orientadoras entrevistadas y la cooperación del personal directivo, generando de esta forma un clima organizacional de autonomía.
6. ***Principio de Precaución:*** Este principio plantea que la incertidumbre sobre los riesgos potenciales que una investigación pueda acarrear al ambiente, la salud o cualquier otro aspecto de la vida; es un argumento suficientemente válido para adoptar medidas preventivas en circunstancias de incertidumbre científica. En este caso el investigador consultó a las orientadoras en ejercicio si deseaban que su identidad personal fueran ocultadas para evitar cualquier tipo de incomodidad a posteriori. Ante tal petitorio, ellas asintieron.

CAPÍTULO IV

CORPUS TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL Y LA RACIONALIDAD

Desgraciadamente somos miserablemente privilegiados, porque el mismo hecho de pensar intelectualmente un mundo distinto, sólo nos viene dado por la vía de una concepción burguesa. El esclavo aspira la libertad solo a partir de la libertad que goza el amo, que en definitiva nunca será su necesaria libertad. Desde tal concepción ni libertad ni amo.

Calos Angulo, (2001). El Lado Estiércol de la Educación

La Obra de Cornelius Castoriadis en Clave Sociológica.

Variadas son las interpretaciones sobre la obra de Cornelius Castoriadis; sin embargo, el concepto y aplicabilidad de los imaginarios sociales en el mundo de la educación, las ciencias sociales en especial la sociología es casi desconocido, así lo advierte, Beriain (s/f); pero es indudable su versatilidad y profundidad para la comprensión de fenómenos sociales y culturales complejos. En clave sociológica se puede comenzar fundamentando la obra de Cornelius Castoriadis, al distanciar ampliamente su producción intelectual de las representaciones colectivas de Durkheim, los sentidos subjetivos de Weber, las relaciones de producción de Marx, la razón comunicativa de Habermas y la diferenciación funcional de Luhmann, ya que el imaginario social, los trasciende a todos de manera casi abismal.

Cabe señalar que el imaginario social es concebido como una dimensión propia del terreno de la representación, pero posee la facultad práctica para definir una determinada percepción de lo que se considera como real. Sería erróneo realizar una pre-lectura idealista del imaginario social, desde la cual pueda pensarse simplemente que las ideas constituyen lo real. Se trata por tanto, de todo lo contrario de rechazar el

idealismo como el materialismo, puesto que en ambos subyace una falsa dicotomía entre lo ideal y lo material. Ahora, cuando se señala que el imaginario se sostiene sobre lo real en verdad se alude a que la representación es indisociable de lo real (no hay divorcio), es decir que lo objetivo lleva impresa una subjetividad. No puede existir por un lado realidad y por otro lado representación como dos órdenes escindidas, lo que sí existe es una realidad teñida inevitablemente de representación, y esta última forma parte constitutiva de la naturaleza de aquella. Por lo tanto, en esa diada: realidad-representación, se debe entrar al mundo dialéctico entre lo ideal y lo material como una unidad en interdependencia mutua, constante e inacabada.

De esta manera, el imaginario social impregna a lo real de una necesaria estructura de sentido, de ahí, que las significaciones imaginarias como formas operativas se complementen dialógicamente y estén íntimamente implicadas entre sí. El imaginario social se convierte en garantía de la legitimación del orden social, aunque el grado de diferenciación funcional propio de la complejidad que caracteriza a las sociedades postindustrializadas no permita seguir pensando en términos de unidad de sentido, y requiera hacerlo de manera fragmentaria desde una pluralidad de imaginarios sociales. Éstos imaginarios sociales, guardan estrecha similitud con la noción de universo simbólico propuesto por Berger y Luckmann (1966), pero con la salvedad de que a diferencia de éste, están desprovistos de una matriz simbólica totalizadora y de un marco significativo último.

Para Castoriadis (1975) el imaginario es la capacidad de la sociedad y de la psique-soma de generar, crear e imaginar su propia red simbólica. Es entonces, esa sustantividad histórico-social que preña las funciones sociales y que se expresa siempre desde los simbólicos que la sociedad construye. Visto desde este punto de vista explícita, Castoriadis alude que la sociedad es una institución histórica que se crea y recrea constantemente en formas indeterminadas y múltiples. En tal sentido, la sociedad no es una simple reproducción o representación, es imaginación, creación, generatividad, es institución de unos imaginarios sociales. Por eso, a la vez que se

crea, la sociedad crea sus propias representaciones e instrumentos para, desde las cuales, representarla, hablarla, hacerla e imaginarla. Pero en ese proceso de generatividad existen dimensiones que ejercen cierta coacción a la creación absoluta y que fuerzan las dinámicas de construcción de la institución social. Por tanto, cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto signifiante, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar, los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto orden del mundo. Esta imagen, más o menos estructurada del conjunto de la experiencia humana disponible, utiliza cada vez las nervaduras racionales de lo dado, pero las dispone según, y las subordina a significaciones que, como tales, no se desprenden de lo racional, sino de lo imaginario.

Castoriadis (1993), sostiene que es desde y para la institución de lo social que se crea una lógica funcional, pero que supera la lógica identitaria conjuntista. Esta lógica desde la cual las sociedades definirán su funcionamiento se funden en el *Legein* y el *Teukhein*. El primero define las funciones otorgadas por la sociedad para designar, categorizar, distinguir, elegir, poner, reunir, contar y decir; condiciones implícitas en la definición de la teoría de conjuntos. De hecho, la teoría de conjuntos presupone una lógica identitaria, pues identidad y diferencia están siempre presentes, por eso, desde la asignación del *Legein* se definen tanto categorías constitutivas (uno, muchos, sustancia) como categorías de conceptos reflexivos (identidad, diferencia, forma, materia). Pero el *Legein* no significa designar siguiendo unas características que están implícitas en el objeto, o no en su totalidad, pues en el proceso de designación interviene el magma de significaciones sociales que en sí mismo contiene las referencias de lo natural, lo social y la psique-soma.

En cuanto al *Teukhein*, es la construcción del imaginario social que define las funciones del hacer, del actuar social; al igual que el *Legein* no es asignación lógica de funciones sociales, es la definición de la construcción y la producción social de

acuerdo a las relaciones entre el magma de significaciones imaginarias sociales y las funciones del decir social (*Legein*). El *Teukhein* significa reunir, adaptar, fabricar, construir; o dar existencia, pero una existencia adecuada. Por eso, se ha considerado asociarlo con la *Techné* o técnica; pero la técnica es en realidad sólo una manifestación del *Teukhein*, pues antes que pueda haber cualquier técnica, dice Castoriadis, es necesario que lo imaginario social se reúna, adapte, fabrique, construya como sociedad. Justamente el problema de la lógica heredada es que cierra, reduce el *Teukhein* a la técnica. Todo esto implica que el *Teukhein* encarna y da existencia a la dimensión del hacer social, mientras que el *Legein* encarna y da existencia al espacio del lenguaje, y más en general, de representar la praxis social; una y otra, son indisociables de la significatividad en y desde la cual se hicieron posibles. Como pertenecen al mundo de lo simbólico, no son compatibles con la reflexividad objetiva, pues no son reductibles, deducibles, producibles, ni auto-determinables, en cambio son representables. Así por ejemplo, la praxis profesional del orientador encuadra en un contexto social determinado y visto desde allí el *Teukhein* permite descorrer el velo del accionar técnico-metodológico que emplea el orientador a lo interno de su ejercicio educacional.

Justamente la complejidad de las relaciones con lo natural, la psique /soma, y lo histórico- social, no pueden entenderse desde la filosofía heredada del positivismo lógico, siempre que su única perspectiva es la instrumentalidad de las funciones del representar\decir y hacer social; esto es, la instrumentalidad del *Legein* y del *Teukhein*. En tal sentido, Castoriadis propone el magma como esa dimensión en, desde y para la cual se constituye la institución imaginaria de la sociedad. Ese magma es antes que trascendencia inmanencia, es decir, relación de relaciones en medio de las cuales no es posible lograr totalidades desde la suma de las partes, pues cada una de las partes contiene la totalidad, pero también su particularidad. La figura del magma como alegoría para referir analógicamente la complejidad de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano no puede ser más pertinente para este estudio; pues el magma es a su vez, el resultado de fundido de rocas (racionalidades)

sobre las cuales reposan los continentes (paradigmas científicos), en un equilibrio inestable: su estratificación implica movimientos, conmociones, erupciones de las que surge lava (pensamiento líquido) que al solidificarse produce diversas formas (grutas racionales que han cimentado el ser-hacer de la orientación en el campo educativo; pero a su vez, abren canales comunicativos al caos, la incertidumbre, la indeterminación y al vagabundeo de la vida cotidiana, la cual debe resignificarse con renovadas fuerzas investigativas.

Para Carl Marx y su teoría económica, denominada por otros como marxismo, los cambios en la técnica y en la infraestructura productiva han sido los pilares para movilizar otros cambios sustantivos, tales como las luchas de clases que han producido verdaderas revueltas sociales. Ante esta perspectiva histórica, Castoriadis, comenta que tales revueltas desde la rebelión de los esclavos en Roma con Espartacus hasta llegar a las grandes revoluciones de América y Europa, han estado siempre condicionadas por la conmoción de la representación imaginaria del mundo y de los fines del saber mismo. Por su parte, la revolución capitalista que es anterior a la revolución socialista, ha creado una representación imaginaria según la cual el mundo aparece como *res extensa*; es decir, como objeto de dominio, control y posesión.

Castoriadis afirma que, el pensamiento político desde el griego Platón al Judeo-alemán Marx se ha presentado como una teoría de la esencia de la sociedad y de la historia, fundada sobre una ontología identitaria, según la cual “*ser*” ha significado siempre “*ser determinado*”, ocultando el ser propio como también lo refirió Heidegger, de lo social-histórico como imaginario radical, o mejor dicho como Caos, como indeterminación. Marx, cautivo de esta ontología de la identidad, imagina y confina la revolución como emergencia de nuevas identidades y nuevas necesidades culturales a un tipo de racionalidad selectiva, que restringe la producción de lo social-histórico al crecimiento sumativo de la tecnología socialmente disponible y a la acción mesiánica de una fuerza colectiva de emancipación universal: el proletariado. El proyecto revolucionario, es un excedente de toda fundación racional, y una nueva

institución de la sociedad implica un deslizamiento de la razón (lógica-identitaria) instituida (establecida). Se hace imprescindible ver la sociedad como creación constante (magmática) y actuando, a través del imaginario social en la sociedad instituida (creada), operando como auto-trascendencia de la razón instituida del pensamiento heredado. En cuanto a la propuesta de Durkheim sobre las representaciones colectivas, Castoriadis considera que éstas son equívocas porque denotan sólo una parte de la sociedad: su dimensión instituida; pero no captan la raíz ontológica de la creación continuada, a través de la cual la sociedad se hace ser como institución. Tampoco puede confundirse las significaciones imaginarias sociales con los sentidos subjetivamente intencionados de Max Weber. Tales significaciones imaginarias son aquello por lo cual tales intencionalidades subjetivas resultan posibles.

Sigue argumentando, Beriain (s/f), que constantemente se ha considerado que lo social es un eje de simultaneidades, de coexistencias con un ahora determinado, y que lo histórico es un eje de sucesiones con un antes y un después determinado o determinable. Sin embargo, lo social es auto-alteración y se da como historia y sólo como historia puede darse; entonces, lo social se da como temporalidad, y se instituye implícitamente como cualidad singular de temporalidad, y lo histórico es eso mismo auto-alteración de ese modo específico de co-existencia que es lo social. Lo histórico se da como lo social y sólo como lo social puede darse. Lo histórico es la emergencia de la institución y la emergencia de otra institución. La sociedad no es sólo reproducción y adaptación, es además: creación, producción de sí misma. La sociedad se reconoce como haciéndose a sí misma, como institución de sí misma, como auto-institución, como autopoiesis social, y tiene la capacidad de definirse y de transformarse, mediante su obra de conocimiento y de reflexividad, y sus relaciones con el entorno, constituyéndolo. Entre una situación y unas conductas sociales se interpone la formación de sentido, un sistema de orientación de las conductas, fruto de la capacidad de creación simbólica del individuo y de la sociedad. Aquí es donde opera la psique-alma y el Imaginario Social como núcleos de creatividad

sociocultural en los que se inscriben significaciones sociales como el mito, la religión y el progreso humano en sus diversas concepciones.

En cuanto a la unidad y diversidad de todas las formas de la vida colectiva es una manifestación de la capacidad de auto-producción y de auto-transformación de lo social-histórico, de la trascendencia de su inmanencia creativa. La evolución social no es continua, ni lineal, no se reduce a una tendencia general, a la complejidad o a la diferenciación. Se distingue por el contrario, diversos sistemas de acción histórica (temporalidades sociales) en función de los modelos culturales predominantes y del sistema de producción y acumulación económica. El orden social no tiene ningún garante meta-social, religioso (Dios), político (el Estado), económico (el mercado) o histórico evolutivo (el progreso), sino que es el producto de relaciones socio-simbólicas, en el sentido de encuentros, mediaciones, a través de las cuales se produce la sociedad como institución. No existe un Imaginario Social exterior a la sociedad, que pudiera intervenir desde fuera, ésta es el imaginario radical mismo, ya que donde no había nada, devino el “nosotros”; es decir, la "relación-nosotros", la identidad colectiva, que no es creación de algo, sino creación de “lo otro”, de lo nuevo, que en sí mismo remite a algo de lo que lo otro se diferencia y esto en cuanto tal es el presupuesto de la creación social misma.

Por otra parte, Emmanuele y Cappelletti (2001), refieren que la sociedad dista mucho de constituir un todo armónico e integrado, cuyo estado normal de equilibrio y cohesión se preserva eliminando aquellos conflictos y disfunciones que conforman estados patológicos, tal como lo afirmara en su tiempo Durkheim en las reglas del método sociológico. Por su parte, Marx fue claro cuando mostro en su crítica a la economía clásica, el hecho de atribuir a la naturaleza las consecuencias de un sistema social cualquiera, respondiendo precisamente al olvido tanto de la génesis como de la historicidad, que en definitiva hacen de toda sociedad un entramado de relaciones contradictorias. Las secuencias y consecuencias de magno olvido son en efecto la naturalización de un cierto estado de cosas, y simultáneamente la abstracción de lo

social del devenir histórico que le es propio y que lo constituye, de forma tal que, ha habido historia, pero ahora ya no la hay. Es decir, ha habido historia porque han existido instituciones feudales y porque en esas instituciones se construyeron unas relaciones de producción completamente diferentes de las relaciones de producción de la sociedad burguesa que los economistas quieren hacerlas ver como naturales y por tanto en eternas. Marx en su época advirtió que la introducción de ciertas y determinadas leyes propias del sistema capitalista en la intemporalidad y a su vez en la a-historicidad, representa una acción justificatoria de la ideología del orden burgués. De allí establece la posibilidad fundar desde las ciencias sociales una crítica ideológica y una crítica social.

Castoriadis (1993) sostiene que el hombre crea e instituye lo social, y de una u otra forma las instituciones siempre se ocupan de producir esa sujeción social que hace al devenir fundante del humano. Asimismo, afirmar que el psiquismo se constituye habitado por el lenguaje y a partir del discurso de otros, ya supone la presencia de instituciones; lo que quiere decir, que el dispositivo y su materialidad se fundamentan en la institución social del lenguaje. En lo relativo a las transformaciones de las instituciones de la sociedad se tiene el derecho a imaginarlo todo, menos la ficción incoherente de que el ingreso de la psique a la sociedad podrá realizarse alguna vez de forma gratuita. Esto no justifica la vigencia de aquel pensamiento binario o antinómico: individual y social, modernizado durante la última mitad del siglo XX, bajo los enfoques sistémicos y sus fundamentaciones sobre las relaciones de circularidad y complementariedad dentro de conjuntos concebidos como sistemas y subsistemas.

Castoriadis (ob.cit) remite a una lógica dialéctica, necesaria para replantear el entramado de sujeciones sociales y desiderativas de un humano siempre abierto a las posibilidades de su condición deseante, previo registro que pulsa su producción simbólica. Es por esto, que desde una mirada sociológica, se puede hablar de la presencia simultánea de lo privado, tanto desde una perspectiva individual como

singular, uno en cantidad y/o en lo cualitativamente diferencial, y de lo que suele designarse como público, que remite a lo colectivo; es decir, ese piso histórico político que opera mediante instituciones sociales. Para Castoriadis el término simbólico, corresponde a ciertas significaciones imaginarias sociales y su normativa instituida; aun cuando, estas significaciones sean en cada momento instituidas con un contenido particular. Es así como lo simbólico, siempre oculta su normatividad materialmente definida. Por ejemplo, cuando Castoriadis hace referencia al padre desde el psicoanálisis (Padre Simbólico), se refiere al Padre instituido. Lo imaginario social es, primordialmente creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido preciso que se puede atribuir al término simbólico.

Cabe resaltar, que la institución no posee un rostro unitario, ya que se caracteriza por su pluralidad, al constituirse en el núcleo de una trama de instituciones que opera que operan como fundantes del humano, enlazadas en la complejidad del tejido social mediante determinaciones reciprocas. Toda institución es en definitiva producto de índole histórica que aparece como tal en virtud de múltiples entrecruzamientos de instancias políticas, económicas y sociales. La misma sociedad es un magma de magmas como así lo sostiene el mismo Castoriadis. Cabe advertir que, la permanencia geográfica de imágenes y palabras en las instancias de lo imaginario y lo simbólico, se define por las características y condiciones de su articulación. Un elemento se registra como imaginario en la medida u adquiere un valor por sí mismo (se mantiene coagulado); lo simbólico en cambio, supone significaciones relativas (mutantes) acorde a la cadena de significantes en la que se enlaza.

Un ejemplo por excelencia del orden simbólico es el lenguaje, ya que las palabras pueden no significar lo que aparentan, sino para decir otra cosa. Sin embargo, que el lenguaje represente un orden simbólico no quiere decir que cuando un sujeto habla se está siempre en presencia de lo simbólico, y si su valor no depende

del sistema con el que se articulan las palabras a través del lenguaje, se está en el territorio de lo imaginario. Un ejemplo de esto, es el esquizofrénico que toma un refrán popular no en su sentido figurado, sino literal. En esta situación las palabras tienen un valor inmutable. Desde su misma raíz griega la imaginación alude a lo fantástico, a la figuración irreal y fantasmagórica; también a la inventiva y a la inexistencia. Para la tradición filosófica la imaginación repite el acto de la percepción, esto quiere significar que se trata de una re-presentación o una nueva presentación de imágenes, sin la cual parece imposible concebir el conocimiento. Esta oposición ente la realidad y lo imaginario, entre razón objetiva y las producciones ficticias de la imaginación, enfrenta al mundo de lo imaginario con fronteras bien establecidas que reducen su espacio a dominio de la literatura, las artes y la poesía.

Siguen señalando Emmanuele y Cappelletti (ob.cit), que desde Descartes, la corriente cientificista muestra su innegable desprecio por el pensamiento simbólico y figurado. Desde entonces la ciencia y lo imaginario transitan por caminos distintos. Si bien el positivismo lógico contribuyó en gran parte a la secularización a partir del siglo XVII, terminó por desintegrar completamente los vínculos con la teología, trayendo como consecuencia que una parte de la significación de la realidad queda desde entonces, sin solidez de sustentación. Es durante la segunda mitad del siglo XX, cuando se modifican las concepciones acerca de lo imaginario y lo social. Las Ciencias Sociales, dio un gran paso al vitalizar y reflexionar sobre los vocablos: imagen, imaginación e imaginario. Para Colombo (1989). Lo nocional de imaginario social debe considerarse como “un descentramiento del pensamiento moderno que aniquila la dicotomía esencialista entre lo real y lo imaginario para desplazar sus frontera reciprocas en el interior del espacio semántico de la realidad”. (p. 17).

En otras palabras, el advenimiento de la ciencia positiva y la sustitución implícita de la fe religiosa y con ella los diferentes mitos, colocan a la orientación profesional con todo su herramental discursivo en el sitio de una institución; pero al estilo conceptual de Durkheim, como una cosa tangible, empírica, localizable y

universalmente positiva, que puede oscilar desde las supuestas formas de una ley que la regula como objeto natural hasta el espacio susceptible de delimitación concreta en algún lóbulo del cerebro. La certidumbre de ser alguien en la vida y hacer algo, deriva del pensamiento cartesiano, enmarcada en una vocación individualizada (he allí el nombre: orientación vocacional). Las mutaciones producidas en la orientación profesional recorren el imaginario social de la vocación, cuya relación atiende a la emergencia de la sociedad industrial fundada en la división social del trabajo y de las clases sociales, propiciando al anhelante saber predictivo sobre la exitosa eficacia de una futura inserción en la política económica.

La Obra de Cornelius Castoriadis en Clave Psicoanalítica

Castoriadis en una época se declara anti-estalinista, y tempranamente queda profundamente interesado por la obra de Freud. Empresa que echa raíces a mediados de la década del 60 del siglo pasado, publicando la obra: “La Institución Imaginaria de la Sociedad”, donde expone toda la esencia argumentativa de su pensamiento sobre la sociedad, la psique y la indisociabilidad e irreductibilidad de ambas; al igual dio a conocer la lógica de los magmas, la imaginación radical y el imaginario social instituyente y las significaciones imaginarias sociales. Siempre propuso un rotundo rechazo a todo determinismo heredado por las sociedades tradicionales de occidente del cual es parte. La imaginación, fue para Castoriadis una noción clave de su entramado teórico, la cual gira en su conjunto alrededor de la psique como imaginación radical, y la sociedad como creación del imaginario social instituyente. La imaginación es el origen de todo lo que se representa y es pensado; es a decir, de lo racional, siendo la característica principal del hombre, su capacidad de imaginarse autónomamente.

De aquí en adelante, dejare hablar con sus propias palabras al mismo Cornelius Castoriadis para que explique el aditivo psicoanalítico que permite fundar y fundir a altas temperaturas volcánicas su teoría general sobre el imaginario social. Frente a la

lógica formal o lógica conjuntista identitaria, propone la lógica de los magmas, basada en la indeterminidad o posición permanente de nuevas determinaciones. La noción de magma es aplicada tanto al inconsciente (extraída de la interpretación de los sueños de Freud), siendo uno de los lugares de expresión de la imaginación radical, así como la sociedad, en tanto hay un magma de significaciones imaginarias sociales, como a toda elucidación que se precie de ser radical. Alude al totalitarismo de la mónada psíquica que produce efectos en el pensamiento y en la sociedad. Así, dirá que lo real no tiene una lógica, al mismo tiempo que no deja de tenerla. Propuso romper definitivamente con la separación entre ciencia y filosofía, y terminar con la ilusión de que la subjetividad puede quedar por fuera de todo saber.

Castoriadis en una Conferencia dictada en la New School for Social Research de Nueva York, en marco de los coloquios Hannah Arendt, el 25 de octubre de 1987, dio una amplia disertación sobre la influencia psicoanalítica en su pensamiento, no queriendo ser un agente plagiador dejare discurrir libremente sus palabras sin encerrarlas en citas textuales largas; pero, haciendo de vez en cuando oportunas paráfrasis para entenderme y dar a entender toda la riqueza y profundidad argumentativa de su discurso. Comienza diciendo que quienes han escrito sobre las relaciones entre psicoanálisis y política se han concentrado de manera unilateral en formulaciones aisladas de Freud o en sus escritos de excursión e incursión en los ámbitos de la filosofía social y de la historia. De dichos escritos casi siempre se han extraído aseveraciones pesimistas y reaccionarias sobre las implicaciones del psicoanálisis respecto de los proyectos de transformación social y política.

Los psicoanalistas mismos al no expresar sus opiniones sobre estas cuestiones, han mostrado una sospechosa prisa en conformarse con estas conclusiones. Para ello, había que desechar o hacer silencio sobre otras obras como por ejemplo, *Tótem y tabú*, y otras formulaciones de Freud. Pero también, lo que es mucho más grave, al hacer esto se han ocultado cuestiones de sustancia fundamentales, mucho más importantes que las opiniones de Freud. Castoriadis se hace las siguientes preguntas:

¿Cuál es la significación del psicoanálisis mismo, como teoría y como práctica?
¿Cuáles son sus implicaciones, que no han sido exploradas por Freud en su totalidad?
¿Acaso nada tienen que ver con el movimiento de emancipación de Occidente? ¿El
esfuerzo por conocer el inconsciente y transformar el sujeto no tiene acaso ninguna
relación con la cuestión de la libertad, y con los problemas de la filosofía? ¿Hubiera
sido posible el psicoanálisis fuera de las condiciones socio-históricas que se dieron en
Europa? ¿El conocimiento del inconsciente nada puede enseñarnos en relación con la
socialización de los individuos, y, por ende, con las instituciones sociales? ¿Por qué
la perspectiva práctica que es la del psicoanálisis en el campo individual estaría
automáticamente tachada de nulidad al pasar al campo colectivo?. Las respuestas
vendrán dadas en función de 25 años de estudio.

En dos ocasiones, Freud declaró que el psicoanálisis, la pedagogía y la política
son las tres profesiones imposibles, aunque nunca explicó por qué lo eran. Este
término debe ser tomado literalmente, ya que, después de todo, Freud había creado el
psicoanálisis y lo ejercía. Cuando Freud hizo esta declaración no dijo que estas
profesiones eran extremadamente difíciles como lo puede ser la de un neurocirujano,
un pianista profesional o un guía de montaña; tampoco, puede calificarse de
imposibles por trabajar con el más inmanejable de los materiales: el ser humano, ya
que los generales, los vendedores y las prostitutas trabajan con este mismo material, y
no por ello se calificaría como profesiones imposibles. Puede haber una razón
plausible más conveniente al psicoanálisis y la pedagogía por lo menos, pues ambas
se proponen cambiar a los seres humanos.

Sin embargo, las cosas no son tan sencillas. Un psiquiatra conductista
Pavloviano, un pedagogo como el padre del presidente Schreber, los guardias de un
campo de concentración Nazi o Stalinista o los agentes de seguridad ciudadana; todos
ellos actúan para cambiar a los seres humanos, lográndolo a menudo. En todos esos
casos, el fin de la actividad aparece ya completamente determinado en el cerebro del
ejecutante, tratando de erradicar en mente y alma del paciente, toda huella de un

pensar y un querer propios. El agente utiliza medios igualmente determinados; tiene por tarea, además, controlar por completo estos medios y los procesos de conjunto. Una vez dadas las condiciones necesarias, incluidas el saber del agente, dados también sus fines y lo que sabe o cree saber del paciente, el agente actúa, o debe actuar, del modo racionalmente más eficaz. Evidentemente, su saber también puede comprender cierto conocimiento de los procesos psíquicos profundos, como lo ha mostrado Bruno Bettelheim en su análisis de los lineamientos racionales del trato de los prisioneros en los campos de concentración nazis: se trataba allí de quebrar en el prisionero su imagen de sí, de demoler sus hitos identificatorios. Antes de Bruno Bettelheim, y de manera independiente, Orwell vio esto con claridad en 1984. Son también estas consideraciones las que hacen hablar de política, al comentar la frase de Freud, y no de “gobierno” (*Regierung*): “gobernar” a los hombres, por el terror o la suave manipulación, puede reducirse a una técnica racional con una acción racional (*Zwechrational*), de acuerdo a medios, en la expresión de Max Weber.

Como se sabe, Freud volvió en varias ocasiones sobre la cuestión del fin y de los fines del análisis, dándoles definiciones diversas y aparentemente diferentes.. En la célebre frase: *Wo es war, soll Ich werden*, donde era Ello, Yo debo/debe devenir. Esta frase quiere decir: el Ello, el Es, debe ser eliminado o conquistado por el Yo, el *Ich*, desagotado y cultivado como la *Zuider Zee*, proponiéndose un objetivo inaccesible y monstruoso a la vez inalcanzable, puesto que no puede existir ser humano cuyo inconsciente haya sido conquistado por lo consciente, cuyas pulsiones estén sometidas a un completo control por parte de las consideraciones racionales, que haya dejado de fantasear y soñar. Monstruoso, dado que si se alcanza ese estado, habríamos matado lo que hace de nosotros seres humanos, que no es la racionalidad sino el surgimiento continuo, incontrolado e incontrolable de nuestra imaginación radical creadora en y por el flujo de las representaciones, los afectos y los deseos.

Por el contrario, uno de los fines del análisis es precisamente liberar este flujo de la represión a la que se ve sometido por un Yo que no es por lo general sino una

rígida construcción básicamente social. Por esta razón, es oportuna que la formulación de Freud sea completada así: *WoIch bin soll auch Es auftauchen*, donde Yo soy/es, Ello también debe emerger. El objetivo del análisis no es eliminar una instancia psíquica en beneficio de otra, sino alterar la relación entre las instancias. Para esto, debe alterar fundamentalmente a una de ellas: el Yo, o lo consciente. El Yo se altera al recibir y admitir los contenidos del inconsciente, al reflejarlos y al devenir capaz de elegir con lucidez los impulsos y las ideas que intentará poner en acto.

En otras palabras, el Yo tiene que devenir subjetividad reflexiva, capaz de deliberación y de voluntad. La meta del análisis no es la santidad, como lo expreso Kant: nadie jamás es un santo. Este punto es decisivo, ya que opone de manera explícita el análisis a todas las éticas fundadas en la condena del deseo, y, por ende, en la culpabilidad. Se puede expresar: Deseo asesinarla a usted o violarla, mas no lo haré. Compárese con Mateo 5: 27, 28: “Ustedes saben que se ha dicho: No cometerás adulterio. Pero yo os digo: quienquiera mire a una mujer para codiciarla (desearla) ya adultero con ella en su corazón”. (Versión Reina Valera 1960; p.879). Cómo podría el análisis olvidar alguna vez el hecho clave que lo funda, que comenzamos nuestra vida mirando una mujer para desearla (cualquiera sea nuestro sexo), que este deseo nunca puede ser eliminado y, lo que es más importante aún, que sin este deseo nunca nos volveríamos seres humanos y hasta no podríamos siquiera simplemente sobrevivir.

Se ha hablado de la relación alterada entre instancias psíquicas, pudiéndola describir como la represión que cede su lugar al reconocimiento de los contenidos inconscientes y la reflexión sobre éstos, y que la inhibición, el evitar o el actuar compulsivos ceden su lugar a la deliberación lúcida. La importancia de este cambio no se halla en la eliminación del conflicto psíquico; nadie nos ha garantizado nunca poder tener una vida psíquica libre de conflictos. Ella reside en la instauración de una subjetividad reflexiva y deliberante, que ha dejado de ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada y ha reconocido y liberado la imaginación radical que se encuentra en el núcleo de la psique. Se traduce, en la formulación de Freud,

werden por devenir (que es su sentido exacto) y no por “*ser*” o incluso “*advenir*”, pues la subjetividad que se intenta describir es esencialmente un proceso, no un estado alcanzado de una vez para siempre.

El fin del psicoanálisis es consustancial con el proyecto de autonomía, y no puede lograrse este fin, y ni siquiera aproximarse a él sin la actividad propia del paciente; recordar, repetir, elaborar (*durcharbeiten*). El paciente es, pues, el agente principal del proceso psicoanalítico. No hay aquí separación entre medios y fines. Los diversos aspectos relativos al marco del proceso analítico (posición horizontal, sesiones fijas, etc.) no son medios sino condiciones que permiten su despliegue. El proceso mismo es analítico en la medida en que es medio y fin a la vez. Las asociaciones libres del paciente, por ejemplo, no son un medio, ya que al desplegarse, expresan y efectúan ya el desarrollo de su capacidad para liberar su flujo representativo, y, con esto, para reconocer sus afectos y deseos. Y el flujo asociativo, con el puntuado sostén de las interpretaciones del analista, provoca la entrada en escena de la actividad reflexiva del paciente; él piensa y se piensa, vuelve sobre el material y lo re-toma o readmite. Por tal razón, el psicoanálisis no es una técnica, y no es correcto siquiera hablar de técnica psicoanalítica. El psicoanálisis es una actividad práctico-poiética, en la que son agentes sus dos participantes. El paciente es el agente principal del desarrollo de su propia actividad, denominada: “*poiética*”, pues es creadora y su resultado es y debe ser la auto-alteración del analizante, es decir, estrictamente hablando, la aparición de otro ser. Se denomina más bien: “práctica”, pues la praxis es la actividad lúcida cuyo objeto es la autonomía humana y para la cual el único medio de alcanzar dicho fin es esa misma autonomía.

Desde este punto de vista, la situación de la pedagogía resulta muy semejante. La pedagogía comienza en la edad cero, y nadie sabe cuándo termina. El objetivo de la pedagogía, en términos normativos es ayudar al recién nacido, ese *hopeful y dreadful monster* (monstruo esperanzado y terrible), a devenir ser humano. El fin de la *paideia* es ayudar a ese atado de pulsiones e imaginación a devenir *anthropos*

(humano). Doy aquí a la palabra “*ser humano*”, *anthropos*, el sentido indicado más arriba de “ser autónomo”. Asimismo, bien puede decirse, recordando a Aristóteles, un ser capaz de gobernar y de ser gobernado. La pedagogía debe en todo momento desarrollar la actividad propia del sujeto utilizando, por así decirlo, esta misma actividad propia. El objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar.

Por supuesto, la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar ciertas materias así como tampoco puede avanzar el análisis sin las interpretaciones del analista. Pero, al igual que estas interpretaciones, las materias enseñadas deben ser consideradas como puntos de apoyo útiles, no sólo para hacer posible la enseñanza de un número creciente de materias, sino para desarrollar las capacidades del niño de aprender, descubrir e inventar. La pedagogía también debe necesariamente enseñar, y desde esa perspectiva deben condenarse los excesos de varios pedagogos modernos. Mas dos principios deben ser firmemente defendidos: 1) todo proceso educativo que no apunte a desarrollar al máximo la actividad propia de los estudiantes es malo; y 2) todo sistema educativo incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los estudiantes: ¿y por qué tenemos que aprender esto?, es defectuoso.

Castoriadis clarifica, que el psicoanálisis no postula la existencia de un ser humano intrínsecamente bueno, así como tampoco cree según el caso de Reich, Marcuse y algunos ideólogos franceses, sobre el interés que baste con dejar expresar los deseos y pulsiones para arribar a la felicidad universal. Para el psicoanálisis, el sentido común y los pensadores que van de Platón y Aristóteles a Diderot, un ser humano adulto necesariamente ha interiorizado un inmenso número de restricciones externas que, a partir de ese momento, son parte integral de la psique. Desde el punto de vista psicoanalítico, tal ser ha renunciado a la omnipotencia, acepta que las palabras no significan lo que quisiera que significaran y reconoce la existencia de otros seres humanos cuyos deseos, las más de las veces, se oponen a los suyos, y así

sucesivamente. Desde el punto de vista social-histórico, ha interiorizado virtualmente la totalidad de la institución socialmente dada y, de manera más específica, las significaciones imaginarias que en cada sociedad particular organizan el mundo humano y no humano, y le confieren un sentido. Así, desde la perspectiva psicoanalítica, la pedagogía es (debe ser) la educación del recién nacido que lo conduce al estado anteriormente descripto, implicando éste la inhibición mínima de su imaginación radical y el desarrollo máximo de su reflexividad. No obstante, desde la perspectiva social-histórica, la pedagogía debería educar a su sujeto de manera tal que logre interiorizar, y por lo tanto, haga mucho más que aceptar a las instituciones existentes, cualesquiera estas sean. Resulta claro que se llega de esta manera a una aparente antinomia, una cuestión profunda y difícil, conduciendo a la política, y al proyecto de autonomía como proyecto necesariamente social, y no meramente individual.

Por tanto, la imposibilidad del psicoanálisis y de la pedagogía consiste en que ambas deben apoyarse en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto. Esto se muestra, visto desde la lógica común o lógica conjuntista-identitaria, como una imposibilidad lógica. Pero la imposibilidad también parece consistir, particularmente en el caso de la pedagogía, en la tentativa de volver autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo más allá, ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía, pese a que ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes. Ahora la tarea imposible de la política, es más imposible aún ya que debe, también en este caso, basarse en una autonomía aún inexistente a fines de hacer surgir la autonomía. El psicoanálisis apunta a ayudar al individuo a devenir autónomo: es decir, capaz de actividad reflexiva y de deliberación. Desde este punto de vista, pertenece en un todo a la inmensa corriente social-histórica que se manifiesta en las luchas por la autonomía, al proyecto de emancipación del que la democracia y la filosofía también forman parte. Sin embargo, como ya he indicado, el psicoanálisis, al igual que la pedagogía, debe enfrentar desde el primer momento la cuestión de las instituciones existentes en la

sociedad. En el caso de la pedagogía, esto se manifiesta de inmediato, y en el caso del psicoanálisis, el encuentro con la institución existente es el encuentro con el Yo concreto del paciente. Este Yo es, en una parte decisiva, una fabricación social, está construido para funcionar dentro de un dispositivo social dado y para preservar, continuar y reproducir este dispositivo, es decir, las instituciones existentes. Estas no se conservan tanto por la violencia y la coerción explícita sino especialmente gracias a su interiorización en los individuos fabricados por ellas.

Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales son creaciones del imaginario radical, del imaginario social que instituye la capacidad creadora de la colectividad anónima, tal como se manifiesta de modo palmario, por ejemplo, en y por la creación del lenguaje, las formas de familia, costumbres, ideas. La colectividad solo puede existir en tanto instituida. Sus instituciones son una y otra vez su propia creación, pero casi siempre, una vez creadas, aparecen para la colectividad como dadas (por los ancestros, los dioses, Dios, la naturaleza, la Razón, las leyes de la historia, los mecanismos de la competencia, entre otros.), es así como ellas se vuelven fijas, rígidas, sagradas. Siempre hay en las instituciones un elemento central, potente y eficaz, de auto-perpetuación (sumado a los instrumentos necesarios a tal fin), lo que se llamaría en psicoanálisis: de repetición; el principal de estos instrumentos es la fabricación de individuos conformistas. Este estado de la sociedad se denomina: “heteronomía”; el Heteros o el otro, que ha dado la ley no es sino la sociedad instituyente misma, la que, por razones muy profundas, debe ocultar este hecho. Se llama sociedad autónoma, a una sociedad que no sólo sabe explícitamente que ha creado sus leyes, sino que se ha instituido a fin de liberar su imaginario radical y de poder alterar sus instituciones por intermedio de su propia actividad colectiva, reflexiva y deliberativa.

Castoriadis, llama “política” a la actividad lúcida que tiene por objeto la institución de una sociedad autónoma y las decisiones relativas a las empresas colectivas. Es inmediatamente evidente que el proyecto de una sociedad autónoma

pierde todo sentido si no es a la vez el proyecto que apunta a hacer surgir individuos autónomos y viceversa. Existe pues, una esclarecedora analogía entre las cuestiones y las tareas que afronta el proyecto de autonomía en el campo individual y en el campo colectivo. En el caso de la heteronomía, la estructura rígida de la institución y el ocultamiento del imaginario radical instituyente corresponden a la rigidez del individuo fabricado socialmente así como a la represión de la imaginación radical de la *psyché* (psiquis). La intención de la política, consiste en la instauración de una relación entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida, entre las leyes dadas siempre y la actividad reflexiva y deliberante del cuerpo político y, luego, la liberación de la creatividad colectiva, la cual permite formar proyectos colectivos para empresas colectivas y trabajar en ellos.

En el caso de la pedagogía, la educación, la *paideiai* pues ¿cómo podría existir una colectividad reflexiva sin individuos reflexivos? Una sociedad autónoma, en tanto colectividad que se autoinstituye y se autogobierna, presupone el desarrollo de la capacidad de todos sus miembros para participar en actividades reflexivas y deliberativas. La democracia, en el pleno sentido de la palabra, puede ser definida como el régimen de la reflexividad colectiva; todo el resto deriva de esta definición. Y la democracia no puede existir sin individuos democráticos, y a la inversa. También éste es uno de los aspectos paradójales de la “*imposibilidad*” de la política.

Para mostrar con mayor claridad, la íntima solidaridad existente entre las dimensiones social e individual del proyecto de autonomía partiendo de otra consideración, la socialización de la *psyché* y hasta su supervivencia misma exige que ella reconozca y acepte el hecho de que sus deseos nucleares, originarios, nunca pueden realizarse. En las sociedades heterónomas, esto siempre se ha logrado no con la simple interdicción de los actos, sino sobre todo por la interdicción de los pensamientos, el bloqueo del flujo de representaciones, el silencio impuesto a la imaginación radical. Como si la sociedad aplicara al revés, para imponérselas, las vías del inconsciente. A la omnipotencia del pensamiento inconsciente, la sociedad

responde tratando de inducir la plena impotencia a este pensamiento y, finalmente, al pensamiento mismo como único medio de limitar los actos. Así, la prohibición del pensamiento se ha manifestado como el único modo de prohibir los actos. Llega esto mucho más lejos que el “*superyó*” severo y cruel de Freud, debido a que la historia muestra que ha provocado una mutilación en la imaginación radical de la psyché. Nosotros queremos individuos autónomos, es decir, individuos capaces de una actividad reflexiva propia. Pero, a menos de entrar en una repetición sin fin, los contenidos, y los objetos de esta actividad y el desarrollo mismo de sus medios y métodos sólo pueden ser proporcionados por la imaginación radical de la psyché. Allí es donde se encuentra la fuente de la contribución del individuo a la creación social-histórica. Y es por ello que una educación no mutiladora, una verdadera paideia, posee una importancia capital.

En sus reflexiones sobre psicoanálisis y política Castoriadis (1987), expresa que las instituciones sociales dominan a los individuos porque los fabrican y los forman: por completo, en las sociedades tradicionales; en un grado todavía importante. Esto es lo que significa la interiorización de las instituciones por el individuo a lo largo de su vida. El punto decisivo es aquí la interiorización de las significaciones imaginarias sociales. La sociedad arranca al ser humano singular del universo cerrado de la mónada psíquica y lo fuerza a entrar en el duro mundo de la realidad; en contrapartida, le ofrece sentido, sentido diurno. En el mundo real creado en cada ocasión por la sociedad, las cosas poseen un sentido; la vida y (por lo común) la muerte tienen un sentido. Este sentido constituye la faz subjetiva, la faz para el individuo, de las significaciones imaginarias sociales. Es esta *Sinngebung*, donación de sentido, o, mejor dicho, *Sinnschöpfung*, creación de sentido, el difícil momento crucial. Ahora bien, el psicoanálisis no enseña un sentido de la vida. Simplemente puede ayudar al paciente a encontrar, inventar, crear para sí mismo un sentido para su vida. No es cuestión de definir este sentido de antemano y de manera universal. En uno de sus momentos de mayor desaliento, Freud escribió que el análisis no aporta la felicidad; apenas puede transformar la miseria neurótica en desgracia banal. En este

punto, Freud es demasiado pesimista; aunque ciertamente el psicoanálisis no aporta la felicidad; pero puede aportar una ayuda al paciente a librarse de su miseria neurótica y a formar su propio proyecto de vida.

Pero, ¿Por qué el análisis tan a menudo fracasa o se vuelve interminable? En uno de sus últimos escritos: “Análisis finito e infinito”, de 1937, Freud evoca varias razones acerca de este estado de cosas, y termina señalando lo que él llama la roca o el rechazo de la femineidad, que reviste la forma de envidia del pene en la mujer, y el repudio de la actitud pasiva o femenina respecto de otro varón en el hombre. Menciona también la pulsión agresivo-destructiva, y la pulsión de muerte. La muerte sin duda desempeña un papel decisivo en la cuestión, mas no exactamente del modo que Freud pensaba. Un análisis interminable se caracteriza esencialmente por la repetición. Es como la neurosis a un nivel más alto, considerada: repetición redoblada. ¿Por qué esta repetición?, pudiera responderse que la repetición en el sentido pertinente en este caso, es como la moneda de cambio de la muerte; es la vía utilizada por el paciente para defenderse de la realidad de la muerte total.

El análisis fracasa o se vuelve interminable, en primer lugar, en razón de la incapacidad del paciente y del analista, de aceptar la muerte del que era para devenir otra persona; Freud, que lo sabía muy bien, describió esto empleando otros términos. Pero también, lo que es mucho más importante es que el análisis fracasa en razón de la incapacidad del paciente de aceptar la realidad de la muerte real o plena. La muerte es la roca última contra la que puede partirse el análisis. La vida, por su parte contiene e implica la precariedad del sentido en continuo suspenso, la precariedad de los objetos investidos, la precariedad de las actividades investidas y del sentido del que se le ha dotado. Pero la muerte, también implica lo sin-sentido de todo sentido. Es como afirmar que Nuestro tiempo no es el tiempo o Nuestro tiempo no tiene tiempo. El análisis no está terminado y no ha sido alcanzada la madurez, antes de que el sujeto se haya vuelto capaz de vivir al borde del abismo, apresado por este último doble nudo: vive como un mortal y vive a su vez como si fuera inmortal. Estas

legendarias banalidades freudianas, encuentran un equivalente fundamental a nivel social, y por tanto, también político. Las sociedades heterónomas realizan una *Sinnschöpfung*, una creación de sentido, para todos, e imponen a todos la interiorización de este sentido. También instituyen a los representantes reales o simbólicos de un sentido perenne y una inmortalidad imaginaria que, de diversas maneras todos suponen compartir.

Puede tratarse del mito de la inmortalidad personal, o de la reencarnación. Pero también puede tratarse de la perennidad de un artefacto instituido: el Rey, el Estado, la Nación, el Partido, con el que cada uno, en mayor o menor grado, puede identificarse. Una sociedad autónoma no aceptaría esto en absoluto (a nivel público), y que una de las principales dificultades de no ser la dificultad, a la que se enfrenta el proyecto de autonomía es la dificultad de los seres humanos para aceptar sin rodeos la mortalidad del individuo, de la colectividad, e incluso de sus obras. El miedo a la muerte constituye la piedra angular de las instituciones. No es éste el miedo a ser asesinado por el vecino sino el miedo, completamente justificado de que todo, hasta el sentido se disuelva. Evidentemente, nadie puede resolver el problema resultante de esto. De hacerse, no se resolverá sino por una nueva creación socio-histórica y la correspondiente alteración del ser humano y su actitud respecto de la vida y la muerte.

Castoriadis en una entrevista con Fernando Urribaldi en 1996, este le solicitó que definiera la noción central de su teoría de la psiquis, que es la imaginación radical. Ante tal petitorio, comenzó por responder: Pienso que la imaginación radical es lo que diferencia el psiquismo humano del psiquismo animal. ¿Qué es lo que permite que la psique sea capaz de producir estas representaciones, estos fantasmas que no resultan de las percepciones? es la imaginación radical. Sería una primera aproximación, ya que la psique humana se caracteriza por la autonomía de la imaginación, por una imaginación radical; no se trata simplemente de ver o de verse en un espejo, sino también la capacidad de formular eso que no está, de ver en

cualquier cosa lo que no está allí. Para el psiquismo humano, existe un flujo, una espontaneidad representativa que no está sometida a un fin predeterminado. Pero, si se vuelve a Freud, se encuentra el problema de los fantasmas, de los *Urphantasien* o fantasmas originarios. Ya no importa que estos fantasmas sean transmitidos genéticamente o producidos por cada sujeto en su vida psíquica, el único tema es que no tienen ninguna relación con la realidad.

No son imágenes ni fotografías de una realidad, son creaciones de la psique. Son las creaciones que se reencuentran permanentemente en la clínica cuando se analizan los sueños, cuando se escucha a un paciente que tiene una imagen del mundo que le pertenece, muy diferente de la imagen de los otros. Uno de los problemas esenciales es la relación de estas representaciones con la pulsión, pues mucha gente piensa que las pulsiones imponen a la psique una cierta cantidad de representaciones o de fantasmas que corresponden a ellas. Eso es válido únicamente para el psiquismo animal, en el cual se encuentran representaciones estereotipadas de los instintos, por ejemplo, el animal del otro sexo si se trata de la sexualidad.

En los seres humanos, Freud llama, en su texto de 1915 sobre: Los instintos y sus destinos, la *Vorstellungsrepräsentanz des Triebes*, o sea, la representación por delegación de la pulsión en la psique. El proceso se puede describir de la manera siguiente: la pulsión, según Freud, tiene su origen en lo somático pero, para que pueda influir sobre la psique, tiene que hablar el idioma de la psique, tiene que encontrar una traducción sobre el plano psíquico, y esta traducción es la *Repräsentanz* mediante una *Vorstellung*, es decir, una representación. Se trata por decirlo de otra manera, de una especie de embajada o delegación que adquiere la forma de una representación. Allí se ve una manifestación de la imaginación radical en el ser humano, ya que no existe un lazo predeterminado o de relación obligatoria entre la pulsión y su representante psíquico. Esto se ve con absoluta claridad en la sexualidad. En el psiquismo animal, la representación está definida de manera fija por parte del instinto y se trata de un proceso funcional. La representación sexual para un animal es

funcional, porque entra en el proceso que lleva a la reproducción. En el caso de la representación humana, está no está únicamente determinada por la función reproductora. Incluso, se trata de una característica esencial del psiquismo humano, a la que se puede llamar a-funcionalidad, lo que se imagina, lo que se representa, ya sea en el plano consciente o inconsciente, no está determinado por una funcionalidad biológica. Aun en el caso de que pueda coincidir de vez en cuando ¿cuántos actos sexuales, en toda su existencia un neurótico normal cuya meta sea la reproducción?. Hay que admitir esta característica esencial del psiquismo humano que es su falta de funcionalidad, que se combina indisolublemente con la capacidad que tiene la psique de experimentar placer mediante la representación, solamente representando. Y esta desligazón entre el placer de representación y el placer de órgano es posible únicamente en el ser humano.

Si se llama a esta imaginación radical, se debe a que la creación de representaciones, de sentimientos, de deseos por parte de la imaginación humana está condicionada, pero nunca predeterminada. No existe un motor externo, es un poder espontáneo que crea el fantasma, las representaciones, los afectos correspondientes. Y es el motivo por el cual estos están desprovistos de funcionalidad. ¿Cuál es la funcionalidad biológica de la pasión religiosa? No se puede entender nada de la psique sin reconocer la presencia esencial de la imaginación radical, este poderío espontáneo y creador, a-funcional, que corresponde a que el placer de la representación está en un nivel superior al nivel del placer de órgano. La imaginación radical está también en la base de otra capacidad extraordinaria del ser humano: el simbolismo. Gracias a la imaginación radical, el ser humano puede ver una cosa en otra cosa. En eso consiste *el quid pro quo* (tomar una cosa por otra); ver escrita la palabra perro y que esta palabra represente para mí un perro, que el perro se me haga presente. Contrariamente al plano animal, en que existe sólo la señal fijada a un objeto, por ejemplo, el olor de un depredador, para los humanos no hay solamente señales, hay fundamentalmente símbolos y procesos simbólicos complejos en cualquier cultura humana.

Por otro lado, la noción lacaniana de imaginación es irrisoria, debido a que lo imaginario para el lacanismo es lo especular; es decir, lo que se puede ver en el espejo. La imagen en el espejo es imaginaria, no es real. Eso es un vulgar reduccionismo. Desde el momento en que la imaginación se ve reducida a lo imaginario en calidad de reflejo en un espejo, lo imaginario no puede hacer otra cosa que repetir/reflejar lo que ya está allí. Esto sería un caso, con la noción de imaginación más pobre en la historia de la filosofía y de la psicología, ya que si en eso consiste el proceso, ¿de qué manera puede surgir algo nuevo?, imposible. En el sistema lacaniano, lo que es nuevo en el sentido radical está “*forcluido*”, para utilizar su terminología. Por lo tanto, es imposible pensar cuestiones tan simples y fundamentales como, por ejemplo: ¿por qué surgió en un momento determinado esta novedad que se llama psicoanálisis? La verdad es que esto es impensable en los parámetros lacanianos.

Castoriadis también destaca, que el inconsciente no es el único campo en el cual se pone de manifiesto la imaginación radical. Se manifiesta igualmente en lo consciente, en la vida diurna, en la medida en que ésta no es una pura repetición. En la medida que somos capaces de tener ideas nuevas o de aceptar ideas nuevas que provienen de los otros esto quiere decir, que hay una capacidad de emergencia de nuevas representaciones, aun en el plano consciente. De modo que la vida consciente no está condenada a la simple repetición; pero para los psicoanalistas, el campo más fértil, evidentemente es el campo del inconsciente. En la concepción freudiana clásica del desarrollo del individuo. Se empieza por la fase oral. Se sabe por la clínica que, en la primera etapa de su existencia, el individuo no se limita a entrar en relación con un objeto esencial: el pecho, y que tiene una actividad: la succión, que es también fuente de placer y de displacer en caso de ausencia del pecho. Pero esto no es todo. Existe toda una estructura psíquica de la oralidad que se despliega en esta etapa. Y en la clínica de los adultos, en su vida ulterior, se pueden observar los restos o las huellas de esta estructura. Si se hace seguimiento al esquema freudiano, el sujeto pasa luego a la etapa anal, produciendo entonces una nueva estructuración psíquica. Estas

etapas no son simples fases del desarrollo, implican también cada vez estructuras y reestructuraciones psíquicas del sujeto. Cada fase crea un mundo propio del sujeto marcado por el carácter oral o anal. Estas estructuras no son simplemente destruidas o suprimidas por el desarrollo ulterior.

Una de las especificidades del psiquismo humano consiste, justamente, en su estratificación. La psique está caracterizada por una multiplicidad de instancias, por el conflicto entre ellas. Es un producto de la historia de la psique que crea siempre diversos estratos que, lejos de desaparecer, entran en diversas relaciones. La historia psíquica se convierte en estratificación de la psique. Lo que diferencia la evolución del psiquismo humano de todo otro proceso de aprendizaje es el hecho de que, en el seno de esta historia, se constituyen las instancias, o los tipos de procesos, que más tarde no serán armoniosamente integrados ni simplemente superados. Digamos que, en esta historia, las etapas ulteriores no anulan las anteriores, sino que coexisten conflictivamente.

Cada ser vivo crea, en cada oportunidad, un mundo propio, lo que implica autofinalidad, creación de un mundo propio y de objetos y hechos que este ser viviente busca o evita. Esto se denomina: intención en el nivel del ser vivo en calidad de ser para sí, la tendencia elemental a buscar ciertas cosas y a esquivar, a huir de otras. Esta intención está acompañada, como se ve en los animales, de un afecto elemental, de placer o de displacer, pero que entonces no es más que una simple señal biológica, que no puede ser elaborada. Lo esencial es la función vital. Cuando se habla del ser humano, aunque se trata también de un ser para sí, de un ser viviente, la situación cambia y se complica por la imaginación radical y su capacidad para hacer surgir representaciones, afectos y deseos. En este plano, no hablo de intención sino más bien de deseo, para marcar la especificidad del ser humano. En el ser humano en calidad de ser deseante, las intenciones no están ligadas a funciones biológicas. Se podría, incluso, buscar términos específicos diferentes para la representación y el afecto, que no existen solamente en el plano humano.

En este sentido, Freud en su obra de 1914: “Los instintos y su destino”, habla de representante por representación de la pulsión y de representante por afecto de la pulsión. Pero si se toma al último Freud, es evidente que piensa que existen afectos inconscientes, lo que no podría ser de otro modo ya que existen deseos inconscientes. Se plantea aquí una cuestión muy compleja, la de la relación entre estos dos vectores psíquicos. Encontrando a veces, en Freud, la idea de que la representación estaría formada por el deseo, esto es manifiestamente verdadero la mayoría de las veces, por ejemplo, cuando se habla de los sueños de deseo (excluyendo los sueños traumáticos). Si se toma, el sueño de deseo, ¿qué es lo que vemos en él? Un deseo inconsciente que busca su satisfacción inconsciente, mediante el sueño. ¿Qué implica esto?, que el deseo no puede procurarse el afecto de placer en el inconsciente sin recurrir a una representación. Todo ocurre como si existiera un director de escena, que es el deseo, que ordena al inconsciente que le presente algo que pueda satisfacerlo.

La función del inconsciente a las órdenes de este director produce esta representación del sueño latente. Pero no es el único caso, puede suceder a veces, que sea la representación la que suscita el deseo. Se trata, entonces, de una relación compleja en este caso entre deseo y representación, que implica a su vez la organización particular del inconsciente y del psiquismo en general, y que no se puede pensar con la lógica instrumental o la lógica conjuntista identitaria. No se puede decir que el deseo es siempre la causa y la representación, el efecto; tampoco se puede decir lo contrario, ya que las cosas están mezcladas y es imposible concebir un deseo que no sea deseo de algo; cualquier cosa que se manifieste, por lo menos elementalmente, a través de una representación y es imposible concebir en el inconsciente representaciones que sean indiferentes.

Con respecto a la monada psíquica, está fundada sobre el hecho de que todos los fenómenos psíquicos que se conocen resultan comprensibles únicamente cuando se remiten a un punto de origen. Tomemos, por ejemplo, lo que Freud llama la

omnipotencia mágica del pensamiento. ¿Qué significa esto? Que en el inconsciente basta que un deseo aparezca para que sea realizado en y a través de la representación. ¿De dónde proviene esto? O bien: ¿de dónde proviene el egocentrismo fundamental de los seres humanos? Estas preguntas llevan a descubrir una misma realidad, un primer estado psíquico, que Castoriadis denominó mónada psíquica. Esta denominación trata de dar cuenta de su característica esencial, a saber: “nada existe para el sujeto fuera del mismo sujeto, que se vive como fuente de placer y como capaz de realizar ese placer”. Es el reino de la satisfacción inmediata de todo deseo que podría presentarse.

Una de las mejores definiciones del estado monádico es la frase empleada por Freud en 1938, cuando afirma: “*soy el pecho*”. Argumentando que existe un primer momento en el cual el recién nacido “*es el pecho*” y, evidentemente, eso no ocurre para el observador, la nodriza, la madre o el hermanito, sino para él mismo. El objeto no es un objeto separado, así que el buen objeto es el recién nacido para sí mismo. “*Soy el pecho*” no es por lo tanto una afirmación atributiva o bien transitiva, como se pudiera expresar: “*soy varonil*”. En el caso del bebé se vivencia simultáneamente por intermedio de la superficie labial, la cavidad bucal y, probablemente, de la primera parte del sistema digestivo, como indiferenciado de esta fuente de líquido cálido y agradable que constituye la leche materna, y se vive como teniendo un deseo y pudiendo realizarlo con placer. Es aquí donde se puede encontrar la raíz del egocentrismo absoluto, la de la omnipotencia mágica del pensamiento como la de la tendencia del inconsciente a formar representaciones que satisfagan su deseo.

La mónada organiza la experiencia del placer, no con un objeto sino como experiencia total globalizadora, completa y absoluta de un estado. Esta experiencia orientará para siempre al psiquismo, cuyo objeto de deseo, cuya búsqueda, será la recuperación de este estado y el retorno a él. Es más un deseo de estado que de objeto. En este sentido, la alienación del deseo del sujeto al deseo de otro, es algo que viene en segundo lugar, posteriormente este estado no puede durar mucho tiempo. Se

prolonga en lo que Freud llama la satisfacción alucinatoria del deseo: el bebé es capaz de actualizar el objeto que no está aquí, y se puede ver en esto una expresión de la imaginación radical: el pecho no está aquí pero el bebé lo alucina, a veces, apoyado somáticamente en la succión del pulgar. Pero, luego de esta etapa se produce una ruptura. Hay una necesidad somática que crece, y está, además, la presencia del otro que rompe este circuito cerrado sobre sí mismo. Pero no será tanto el hambre sino el displacer lo que romperá la clausura de la mónada; es decir, la necesidad de otorgar un sentido a este displacer, apoyado sobre la tensión somática, hace necesaria la creación, por parte de la psique, de un afuera al cual atribuir la fuente del displacer: necesidad que pone de manifiesto la de otorgar un sentido.

Lo que pone de manifiesto la prolongación del momento de satisfacción real orgánico por parte de la alucinación, es la capacidad del ser humano de experimentar placer mediante la simple representación, acompañada o no de un placer de órgano. El placer se va a desarrollar en la vida psíquica, donde hay un predominio cada vez más grande del placer de representación sobre el placer de órgano. En el momento de la satisfacción alucinatoria, se tiene el primer momento de esta capacidad del ser humano puesta en acto; es decir, el hecho de poder alucinar y de encontrar placer en la: alucinación, mediante la representación.

Ante la pregunta: ¿Qué relación se puede establecer entre la fase monádica y el narcisismo primario tal como lo conceptualizó Freud?, Castoriadis responde que son términos muy cercanos, aun cuando Freud cambió bastante su posición sobre la noción del narcisismo. Algunos autores sostienen que abandona el narcisismo, o le quita importancia en la segunda mitad de su obra, lo que es inexacto, ya que ésta noción sigue estando presente en los textos de los años 1920 y 1930. En la introducción al narcisismo, habla del recién nacido como si fuera una etapa que no llama ya narcisismo, sino autismo. Esta afirmación se encuentra en Freud cuando señala que el recién nacido, junto con los cuidados maternos, constituye un sistema psíquico bajo la entera dominación del “*principio de placer*”; que un buen ejemplo de

un sistema psíquico sustraído a las excitaciones del mundo exterior, y que satisface incluso sus necesidades de alimentos “*de manera autista*”. Allí, Freud compara el psiquismo humano con un polluelo en su cascarón. El sentido de la comparación no consiste en que el sujeto humano se encuentra en un medio nutritivo cerrado equivalente al huevo; si hay clausura, es la del psiquismo sobre sí mismo, es la representación cerrada sobre sí misma que el sujeto se crea de sí mismo y del mundo. Ésta es la clausura, el encierro sobre sí misma de la mónada psíquica, de la etapa monádica. Es la clausura que el sujeto humano debe romper para sobrevivir.

Durante la etapa monádica, no hay otro ni objeto: “*Soy mi objeto*” o “*soy el pecho*”, como sostiene Freud, y el recién nacido muestra la clausura sobre sí mismo, la ignorancia total del otro. Ahora bien, este otro es biológica y psíquicamente esencial para el sujeto, si se mira el proceso desde afuera. Pero él mismo no se inscribe desde el principio en su psique. Constituye una perspectiva externa a la psique del recién nacido. Para éste, el otro no existe como tal, y cuando aparece, lo considera como un objeto decisivo para él; decisivo no por su vida, ya que el recién nacido no piensa en estos términos, sino para su satisfacción, para su placer.

En la fase triádica, definida por la relación entre el infante, la madre y el pecho, la madre aparece como aquello que dispone del pecho, y el infante, sobre la base de su único esquema, el de la omnipotencia, lo proyecta sobre la madre. En otras palabras, el infante que se creía omnipotente descubre que no lo es y transfiere esta omnipotencia a su madre. De allí surgirá la ambivalencia del infante hacia la madre. En este sentido, la idea de Melanie Klein es correcta, donde habrá un pecho bueno y un pecho malo, que corresponderán, en términos generales, al pecho presente y al pecho ausente. En esta etapa se establece una relación entre tres términos, en la cual el objeto parcial, el pecho, es el lugar donde confluye, es la zona de entrecruzamiento, de relación del infante con la madre. Pero no se trata todavía de un mundo abierto, aun cuando se produce el pasaje a estos tres términos. El mundo de la fase triádica está cerrado en un sentido particular, ya que implica una apertura, un comienzo de

diferenciación y de separación. Esto es esencial, más aún cuando la estructuración de la psique es al mismo tiempo su socialización. De modo que la operación primera de separación que caracteriza a la fase triádica implica un primer momento de socialización. Para la mónada psíquica, equivale a una ruptura violenta, impuesta por su relación con los otros, mediante la cual se constituirá una realidad simultáneamente exterior, independiente, transformable y participativa. Esta ruptura violenta es lo que se conoce como violencia primaria. Quiere decir que, mientras la mónada psíquica tiende siempre a encerrarse sobre sí misma, esta ruptura es constitutiva de lo que será, o podrá ser, el individuo social. La imposición de esta relación al otro, y luego a los otros, es una sucesión de rupturas infligidas a la mónada psíquica a través de las cuales se constituye el individuo social, como sujeto dividido entre un polo monádico, que tiende siempre a una nueva clausura, y lo que él organizó e integró poco a poco en diversas síntesis.

Desde el principio hay un hecho, y es que el recién nacido vivencia a la madre según el esquema de la omnipotencia. Esta omnipotencia de la madre es una proyección, y este proceso es fundamental ya que a lo largo de la vida, el otro será al menos potencialmente un factor de alienación. Se podrá siempre colocar a un otro en el lugar de la omnipotencia; pero simultáneamente, hay procesos de introyección, y sin ésta el sujeto quedaría encerrado en el solipsismo. La introyección constituye la base de la socialización; toda comunicación entre sujetos implica la posibilidad de recibir e incorporar palabras, sentido, significaciones que provienen del otro.

La socialización empieza en la fase triádica porque es la madre la primera que dice “no” al infante. De esta manera se construye, a la vez, la madre como omnipotente, al reconocerle una existencia y un deseo o voluntad que son extraños al infante y que él no domina. Y esto lo obliga a reconocerla como separada de él mismo. Se empieza a salir de este mundo cerrado a partir de la ruptura de la mónada, cuando se está frente a la obligación de abandonar la omnipotencia. Pero esta primera salida es una falsa salida en la medida en que la omnipotencia se transfiere a otro, y

en la medida en que el infante puede quedar encerrado con su madre, lo que produce las más graves patologías, ahora bien conocidas. Para profundizar este proceso resulta necesario que el infante, en el nivel psíquico, pueda desplazar a la madre de su lugar de omnipotencia. Esto acontece, efectivamente, en la función edípica. La madre ya no aparece como omnipotente, como la única que tiene poder; se la reconoce, además, como incompleta, tomada en su deseo por el otro; es decir, el padre, ya está obligada, entonces, a tener en cuenta la palabra del padre.

Cuando cae la figura de la madre omnipotente, justamente en ese momento, se produce una apertura socializante. Pero, la aparición del padre no basta para romper la clausura, para socializar, para cumplir con la función edípica. Es necesario, además, que el padre sea reconocido como padre entre otros padres, que aparezca no como siendo él mismo la fuente de la Ley, sino como portavoz de esta Ley, sometido él mismo a la Ley. El proceso de socialización se juega en este proceso de significación y a través de él. Por lo tanto, la sociedad es esencialmente, un magma de significaciones imaginarias sociales, que otorgan sentido a la vida colectiva e individual. En consecuencia, la socialización no es otra cosa que la entrada, y el funcionamiento, en este magma instituido de significaciones sociales. Esto es fundamental para comprender la estructuración psíquica, ya que, de lo contrario, no se ve otra cosa que el aspecto negativo de ésta o la represión, eso que está negado o quitado al sujeto, cuando además se tiene que ver el aspecto positivo, pues la sociedad otorga al sujeto sentido y aporta con sus significaciones la atribución de sentido que satisface la necesidad imperiosa de la psique.

De lo contrario, esto no funcionaría. Reconocerlo es, además, esencial en lo que se refiere a la comprensión de lo social. Lo social es espacio y proceso de creación. No habría historia real sin cambio, ruptura y creación. Lo socio-histórico es fundamentalmente emergencia de nuevas significaciones imaginarias sociales. Su institución, la dinámica entre lo instituyente, la imaginación radical y lo instituido; al igual que, las instituciones ya creadas, es secundaria con respecto a esta característica

esencial de las colectividades humanas, que consiste en la capacidad de crear nuevas significaciones, nuevos sentidos. La imaginación radical no existe solamente en el nivel de la psique individual, sino también a nivel socio-histórico colectivo, en calidad de imaginario radical. Por tanto, la sociedad no existe ni se constituye solamente con interdicciones, a pesar del efecto que podría provocar cierta lectura de Tótem y tabú en el pensamiento de algunos psicoanalistas desaforados, y a pesar también de algunas equivocaciones del mismo Freud, la sociedad no puede ser pensada como el resultado de dos prohibiciones, la del incesto y la del asesinato. La simple prohibición no puede crear nada; puede, apenas, regular algo. En la creación y la existencia de sociedades, hay un contenido positivo casi infinito y no solamente prohibiciones.

Imaginario e Imaginación en la Encrucijada Histórica de Castoriadis

Castoriadis en 1996 hace una profunda reflexión sobre el imaginario y la imaginación desde una retrospectiva histórica- filosófica referencial, ante lo cual se deja esbozar en sus propias palabras, cuando se pregunta: ¿Por qué imaginario?, ante lo cual comienza respondiendo: Imaginario porque la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras. Historia y obras del imaginario radical, que aparece apenas existe una colectividad humana; imaginario social instituyente que crea la institución en general (la forma institución) y las instituciones particulares de la sociedad, considerada imaginación radical del ser humano singular. En la historia de la filosofía, la noción de imaginario fue ignorada. En lo que se refiere a la imaginación, fue reconocida, en primer lugar, por Aristóteles, que de alguna manera la descubrió y vislumbró aspectos esenciales de la misma, como por ejemplo, que el alma no piensa nunca sin fantasma; es decir, sin representación imaginaria, pero que llega a la cuestión de la imaginación casi al final de su tratado del alma, y luego la abandona. Seguidamente la imaginación fue tratada más o menos como una facultad psicológica, utilizando los aspectos más banales de la exposición de Aristóteles, y esto sigue hasta el siglo XVIII. En la segunda mitad de ese siglo,

época focalizada hacia el arte, el término empieza a aparecer a menudo bajo la pluma de numerosos escritores iluministas ingleses y escoceses, y luego en Alemania, Kant, en su primera edición de la *Crítica de la razón pura*, descubre lo que él llama la imaginación trascendental o la imaginación requerida para que pueda abarcar el conocimiento cierto y no empírico. Pero, en la segunda edición de esa misma *Crítica*, reduce considerablemente el papel y la importancia de aquélla.

La noción retorna con fuerza en Fichte, y luego cae, filosóficamente hablando, en el olvido, hasta el año 1928, en que Heidegger, en su libro “Kant y el problema de la metafísica”, descubre nuevamente la noción de imaginación como noción filosófica. Heidegger se reencuentra con el descubrimiento de la imaginación por parte de Kant, constata que Kant, entre la primera y la segunda edición de la *Crítica de la razón pura*, retrocedió en relación con esta cuestión y la ocultó, de manera que él trata de otorgar nuevamente a la imaginación un lugar esencial dentro de la relación del ser humano con el mundo. Y luego, en una tercera repetición de esta historia, después del libro de 1928, Heidegger no habla más de la imaginación. Se puede decir entonces que, este tratamiento de la imaginación existió en alguna medida en la historia de la filosofía, con sus recubrimientos sucesivos. Pero lo que se buscaría en vano sería lo que Castoriadis, denominó: el imaginario social instituyente: es decir, el reconocimiento de este hecho fundamental, el cual no se puede explicar ni el nacimiento de la sociedad ni las evoluciones de la historia por factores naturales, biológicos u otros, tampoco a través de una actividad racional de un ser racional (el hombre). En la historia, desde el origen, se constata la emergencia de lo nuevo radical, y si no se puede recurrir a factores trascendentes para dar cuenta de eso, se tiene que postular necesariamente un poder de creación inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares.

Por lo tanto, resulta absolutamente natural llamar a esta facultad de innovación radical, de creación y de formación, imaginario e imaginación. El lenguaje, las costumbres, las normas, la técnica, no pueden ser explicados por factores exteriores a

las colectividades humanas. Ningún factor natural, biológico o lógico puede dar cuenta de ellos. A lo sumo, pueden constituir las condiciones necesarias para esta innovación (la mayoría de las veces, exteriores y triviales), pero nunca serán suficientes. Se debe admitir, pues que existe en las colectividades humanas un poder de creación, una vía que se llama el imaginario social instituyente. ¿Por qué la filosofía no supo reconocer esta necesidad, y por qué ahora retrocede siempre con irritación frente a esta idea? Siempre le preguntaron a Castoriadis ¿Qué es este imaginario instituyente? ¿Es la imaginación de quién?. Precisamente, se tiene allí una facultad constitutiva de las colectividades humanas, y más generalmente, del campo socio-histórico.

En este asunto, lo que irrita a los representantes de la filosofía heredada, como a los de la ciencia establecida, consiste en la necesidad de reconocer el imaginario colectivo, así como la imaginación radical del ser humano singular, como un poder de creación. Creación significa aquí creación *ex nihilo* (desde la nada), la conjunción en un hacer-ser de una forma que no estaba allí, la creación de nuevas formas del ser. Creación ontológica de formas como el lenguaje, la institución, la música, la pintura, o bien de tal forma particular la poesía. ¿Por qué esta imposibilidad de la filosofía heredada de reconocer el hecho de la creación? Porque esta filosofía es teológica, por lo tanto, reserva la creación a Dios, ya que la creación tuvo lugar una vez por todas, o es creación divina perpetuada, o bien racionalista o determinista, y debe entonces deducir todo lo que es a partir de principios primeros, ¿y a partir de qué cosa se deduce estos primeros principios?, o debe producirla a partir de causas, ¿y a partir de qué se produce pues las primeras causas?.

Hay que destacar que, la creación pertenece al ser en general, específicamente al ser socio-histórico, como lo atestiguan la creación de la sociedad como tal, la de diferentes sociedades y la alteración histórica permanente, lenta o repentina, de estas sociedades. ¿De qué manera detallar esta obra del imaginario social instituyente? Consiste, por una parte, en las instituciones. Pero la consideración de estas

instituciones muestra que son portadoras de significaciones que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica: por ese motivo se les llama significaciones imaginarias sociales. De modo que Dios, el Dios de las religiones monoteístas, es una significación imaginaria social, sostenida por múltiples instituciones como, por ejemplo, la Iglesia. Pero también son significaciones los dioses de las religiones politeístas, o los héroes fundadores, los totems, tabúes, los fétiches, entre otros. Cuando se habla del Estado, se trata de una institución animada por significaciones imaginarias. Del mismo modo, el capital, la mercancía (el jeroglífico social de Marx). Una vez creadas, tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan o se solidifican, y es lo que se llama el imaginario social instituido. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que de ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras formas.

En cuanto a la imaginación del ser humano singular, allí está la determinación esencial (la esencia) de la psique humana. Esta psique es, en primer lugar, imaginación radical en el sentido de que es flujo incesante de representaciones, de deseos y de afectos. Esta ola es emergencia ininterrumpida. A pesar del esfuerzo de cerrar los ojos, taparse los oídos, siempre habrá alguna cosa. Esta cosa ocurre adentro: imágenes, recuerdos, anhelos, temores, estados de ánimo surgen de un modo a veces comprensible, que se pueden explicar, pero de los cuales otras veces no se pueden brindar ninguna explicación. No hay allí un pensamiento lógico, salvo de una manera excepcional y discontinua.

Los elementos no están relacionados de modo racional o incluso razonable entre sí, hay emergencia, hay una mezcla indisociable. Sobre todo, hay representaciones sin ninguna funcionalidad. Los animales, en todo caso los animales superiores, tienen cierta representación de su mundo, pero esta representación y lo que la compone está regulada funcionalmente, contiene esencialmente lo que es

necesario para la vida del animal y la continuación de su especie. Pero, en el ser humano, la imaginación carece de funcionalidad. Los humanos pueden dejarse matar por la gloria. ¿En qué consiste la funcionalidad de la gloria? A lo sumo, será un nombre inscrito sobre un monumento, él mismo eminentemente perecedero. La gloria es el corolario subjetivo de un valor social imaginario que constituye un polo de actividad de los humanos, por lo menos de algunos, y que suscita un deseo que se dirige hacia ella. Pues, ¿Qué son los diferentes afectos humanos, en especial los afectos menos banales, por ejemplo, el afecto de nostalgia? Es una creación de la imaginación radical de la psique. Si los seres humanos se hubieran entregado directamente a esta imaginación radical, no habrían sobrevivido, no podrían sobrevivir. Esta ola no está necesariamente relacionada ni con la lógica ni con la realidad. Su punto de partida es totalmente ajeno a ellas, y los deseos que surgen en su seno no llevan al sujeto hacia la vida en común.

Uno de los afectos más poderosos que se encuentran en ella, que se manifiesta o no a la luz del día, es el de odio, que llega hasta el deseo de asesinato. A modo de chiste, quien no experimentó, por lo menos una vez por año, un deseo de muerte con respecto a otro, está gravemente enfermo y tendría que consultar rápidamente a un psicoanalista. La reacción natural cuando alguien constituye para nosotros un obstáculo es desear su desaparición, y esto puede llegar hasta el acto. Es necesario, pues, que esta imaginación radical de los seres humanos sea dominada, canalizada, regulada y convertida en apta para la vida en sociedad y también para la realidad. Eso se lleva a cabo mediante su socialización, en el curso de la cual absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que se puede hacer y lo que no se debe hacer, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar.

Cuando esta socialización opera, la imaginación radical hasta cierto punto, se encuentra ahogada en sus manifestaciones más importantes y su expresión adquiere un carácter de conformidad y de repetición. En estas condiciones, la sociedad en su

conjunto es heterónoma. Pero los individuos mismos son heterónomos, ya que juzgan aparentemente según criterios propios, cuando en realidad sus juicios tienen un criterio social. En las sociedades occidentales, una cantidad enorme de individuos son de hecho heterónomos, no juzgan sino a través de las convenciones y de la opinión pública. Las sociedades en las que se manifiesta la posibilidad y la capacidad de cuestionar las instituciones y las significaciones establecidas constituyen una ínfima excepción en la historia de la humanidad. En realidad, hay solamente dos ejemplos: un primer ejemplo es la Grecia antigua, con el nacimiento de la democracia y la filosofía, y un segundo en Europa Occidental, luego del largo período heterónimo de la Edad Media.

Es posible que la desaparición de la civilización homérica, la minoica y la micénica no pueda ser atribuida solamente a invasiones o sismos, sino a procesos de desintegración interna. Un caso en el que la sociedad entra en un período de decadencia luego de un período de creatividad amplio e intenso es el de la Grecia antigua, en especial la ciudad de Atenas. La era verdaderamente creadora se despliega hasta el final del siglo V, hasta la terminación de la guerra del Peloponeso, cuando emergen la filosofía, la democracia, la tragedia, sin mencionar las otras artes y ciencias. Luego, a partir del siglo IV, no ocurre gran cosa. Por cierto, la sociedad sigue creando por inercia; se da especialmente la paradoja de que dos de los más importantes filósofos como Platón y Aristóteles, pertenecen a ese siglo IV, pero hacen su aparición luego del gran período de creación.

Posiblemente, esto se ilustre en la famosa frase de Hegel, cuando dice que: “la filosofía no aparece hasta que las obras de la jornada han terminado, así como el pájaro de Minerva emprende su vuelo solamente cuando cae la noche”. Frase que, por otro lado, es literalmente falsa, ya que la filosofía tomó vuelo en Grecia aproximadamente al mismo tiempo que el inicio de la creación política griega, y no ocurre de manera diferente en los tiempos modernos. La frase no expresa otra cosa que el anhelo de Hegel de que la historia de la humanidad, en el sentido fuerte del

término, llegue a su finalización con su propio sistema. En todo caso, luego de la victoria de Filipo y de Alejandro en Macedonia, hace su aparición la civilización helénica o alejandrina bastante comparable y a excepción de la matemática no se produce ninguna gran manifestación de la imaginación radical verdaderamente innovadora.

Un caso semejante es el del Imperio Romano, luego del primer siglo de nuestra era, condicionado por la evolución interna de la sociedad romana imperial y por la descomposición de las significaciones imaginarias sociales que sostenían a las instituciones, su caída fue simplemente, facilitada por las invasiones germánicas. Los bárbaros (extranjeros) golpeaban las puertas del dominio romano desde el primer siglo antes de nuestra era y fueron rechazados exitosamente hasta el final del siglo II. La decadencia interna del Imperio en este momento fue demasiado evidente para ser negado. Lo importante aquí, desde el punto de vista de la dilucidación de la historia, consiste en el fracaso de las explicaciones. Esto no es sorprendente. Así como no hay explicación de las fases de creación en la historia, ni del momento en el cual surgen, ni del contenido de esta creación, de la misma manera no se puede explicar la aparición de las fases de decadencia, el momento en el que surgen y el contenido que adquieren. Pueden reunirse una multitud de hechos parciales, que parecen brindar mayor comprensión con respecto a estas alternancias, pero no constituyen una verdadera explicación de aquéllas. No hay leyes que rijan el imaginario radical, sus fases de plenitud o sus fases de evanescencia.

Esto lleva a plantear una distinción entre la cultura, en el sentido estricto del término, y la dimensión funcional de la vida social. La cultura es el dominio del imaginario en el sentido estricto, el dominio *poiético*, lo que en una sociedad llega más allá de lo que es solamente instrumental. Evidentemente, no hay ninguna sociedad que carezca de cultura; ninguna sociedad se ve reducida a lo funcional o lo instrumental; no se conoce ninguna sociedad humana que viva como las sociedades de abejas o de hormigas. En ellas, siempre se encuentran cantos, danzas,

decoraciones, cosas que no sirven para nada. Estos primitivos, que tenían tantas dificultades para vivir, lograron encontrar un tiempo para estas estupideces (término empleado por el mismo Castoriadis). Por ejemplo, se consiguieron en Portugal pinturas prehistóricas sobre las paredes de las grutas paleolíticas, que probablemente figuran entre las más antiguas que se conocen y allí estos primitivos dedicaban su tiempo a hacer pintura sobre las paredes de grutas muy mal iluminadas. Esto era más importante para ellos que desarrollar las fuerzas productivas o maximizar el rendimiento de su capital.

La distinción entre lo *poiético* y lo funcional no se encuentra en las cosas, evidentemente, sino que se encuentra en la relación entre cómo se hacen las cosas y su finalidad. Un vaso puede ser simplemente funcional para tomar agua, pero puede ser también un admirable objeto de arte, como tantos vasos antiguos, chinos o africanos. En este último ejemplo, una dimensión esencial de lo que constituye el vaso escapa a la finalidad, o la supera; la belleza de un vaso es inútil. Estas dos creaciones, la poiética y la funcional, no tienen el mismo ritmo ni el mismo sentido. La creación poiética puede aplastarse, sin que este hecho afecte la creación en el dominio funcional que nuevas invenciones pueden llevarse a cabo; el desarrollo técnico o incluso científico puede continuar. En otros casos, por ejemplo, luego del derrumbe de la civilización homérica o durante la verdadera Edad Media europea (del siglo V al siglo XI de nuestra era), las regresiones de lo *poiético* y de lo funcional son simultáneas. Es posible, además, que existan períodos de importante creación poiética mientras que el componente funcional se mantiene más o menos estable; en todo caso, esto es lo que sugieren las numerosas sociedades arcaicas cuyas culturas son profundamente diferentes, mientras que su instrumentación funcional parece en general idéntica.

Esta diferenciación, obviada por Hegel y Marx, agrega otra dimensión a la pregunta con respecto a la unidad de la sociedad. ¿De qué manera puede pensarse el hecho de que dos partes del mismo cuerpo puedan caminar con ritmos diferentes?

¿Cómo dos o varios sectores de la vida de una misma sociedad pueden convivir con temporalidades tan diferentes?. Cabe dilucidar que, luego de Grecia, una nueva emergencia del proyecto de autonomía tiene lugar con el nacimiento de la burguesía en Europa Occidental, que se pone de manifiesto a partir de los siglos XI y XII. Es el comienzo del período moderno en el sentido amplio. A partir de este momento, se constata que la creación cultural se amplía y se acelera con una riqueza y variaciones de ritmo que imposibilitan su simplificación y su estudio exhaustivo. Es prácticamente imposible escribir una historia de la cultura europea. Este florecimiento extraordinario llega a una especie de cumbre durante los dos siglos que abarcan el período de 1750 a 1950. Este período es muy particular en función de la importante densidad de la creación cultural, pero además en función de su alto grado de subversión.

El hecho de que el proyecto socio-histórico autónomo invade la sociedad y la moldea en todos sus aspectos, adquiere la forma del movimiento democrático, de las revoluciones de los siglos XVII, XVIII y XX, del movimiento obrero y más recientemente, del movimiento de las mujeres y los jóvenes. Asistiendo de esta manera, a la creación de formas nuevas y de nuevos contenidos con una intención absolutamente explícita de cambio, siendo éste un aspecto prácticamente desconocido hasta el momento en la historia, salvo quizás en la Grecia antigua durante el período que transcurre alrededor del siglo V.

Por tanto, se produce simultáneamente una enorme aceleración de la invención tecnológica, sin relación alguna con lo que se pudo conocer en otras fases y en otras regiones de la historia de la humanidad, incluidos los múltiples efectos destructivos que pudo provocar dicho desarrollo tecnológico. Pero este desarrollo tecnológico no pudo causar los tremendos cambios culturales que nos ocupan. Estos mismos progresos dependen de los cambios fundamentales en el imaginario científico. Durante este período se crean en lo esencial la forma química, la forma eléctrica, la teoría del calor y la termodinámica, la teoría de los campos (Faraday, Maxwell), así

como las teorías de la relatividad y de los quanta; asimismo, los progresos de la medicina y de la biología aplicada son correlativos a la emergencia de una ciencia biológica nueva. Y por cierto, la creación de nuevas disciplinas en el dominio humano, como la sociología y el psicoanálisis, está relacionada con el conjunto del movimiento de la sociedad, y no con el desarrollo de la tecnología.

Esto es aún más evidente con respecto a los grandes movimientos filosóficos del Iluminismo y, luego del idealismo alemán. El movimiento general de liberación de la sociedad, el cuestionamiento y el derrumbe de las formas políticas antiguas no se detienen en las puertas de las actividades y disciplinas específicas, tanto en arte como en filosofía y en ciencia. ¿Acaso éstas últimas no expresan un movimiento de la Razón pura?. Es oportuno decir que, la imaginación creadora juega un papel fundamental tanto en ciencia como en filosofía. Toda gran obra filosófica es una creación imaginaria, ella es creación de estas significaciones particulares que son las significaciones filosóficas. Éstas no son productos racionales. Por ejemplo, la idea de idea no proviene de una inducción empírica ni de una deducción lógica; estas últimas la presuponen, en realidad. Esto también es válido con ideas como potencia y acto, cogito, mónada o trascendencia. Éstas son grandes invenciones, a partir de las cuales se aclara un conjunto de hechos concernientes al ser, al mundo, a la naturaleza, al pensamiento humano y su relación con el otro. Pero ocurre lo mismo en la ciencia, pues los grandes avances científicos provienen de la creación de nuevos esquemas imaginarios, que están formados por efecto de la coerción de la experiencia disponible, pero no se desprenden de esta experiencia.

Por definición, una deducción lógica no puede provocar el nacimiento de una nueva hipótesis. La inducción no es otra cosa que una deducción no rigurosa a partir de un conjunto incompleto de hechos combinados con reglas y conclusiones ya existentes. Un hecho nuevo puede contradecir no necesariamente a las hipótesis vigentes, pero no provee un miligramo de hipótesis nuevas. Éste es el motivo por el cual la concepción de la falsificación (falsación) de Popper es básicamente

defectuosa. La falsificación por una nueva observación puede simplemente refutar una concepción existente, pero esto no ocurre siempre; de hecho es una contradicción que la falsación no sea falsable. Asimismo, existen teorías falsadas que persisten durante mucho tiempo, a veces equivocadamente, otras, acertadamente. La situación no cambia con la invención de una nueva hipótesis. Un físico no puede formular hipótesis de cualquier característica; es necesario que las nuevas teorías den cuenta de los hechos conocidos, en esto consiste la coerción y, si fuera posible, llevar a cabo predicciones sobre nuevas categorías de hecho no conocidas hasta entonces. Es lo que ha ocurrido con la posición de estos grandes esquemas imaginarios nuevos, como la imagen newtoniana del universo, la idea de campo en Faraday y Maxwell y los esquemas sucesivos de Albert Einstein.

Por su parte, el arte, la filosofía y la ciencia, tratan de brindar una forma al caos subyacente, al cosmos y al mundo, que se encuentra detrás de los sucesivos estratos de las apariencias. Existe esta indeterminación del ser en su profundidad, que es el corolario de su potencia creativa, de la cual los infinitos estratos del cosmos representan sus sucesivas determinaciones. La institución de la sociedad apunta a recubrir este caos y a crear un mundo para la sociedad, y lo lleva a cabo, pero es imposible evitar en esta creación la existencia de grandes agujeros, de grandes conductos, a través de los cuales el caos se hace evidente. Uno de estos conductos, quizás el más difícil de obturar para el ser humano, sea la muerte, a la que todas las instituciones conocidas de la sociedad trataron de dar una significación; ejemplos como: se muere por la patria, se muere para convertirse en uno de los antepasados que vendrán a reencarnarse en el recién nacido, se muere para ascender al Reino de los cielos, y de esta manera se oculta el sin sentido intrínseco de la muerte.

Es así como el arte por un lado, y la filosofía y la ciencia, por el otro, tratan de proporcionar una forma al caos, una forma aprehensible para los humanos. La diferencia radica en que el arte, al dar una forma al caos, crea mundos nuevos de una manera relativamente libre, y no trabaja bajo la coerción de la experiencia; pero la

filosofía y la ciencia, tienden a dilucidar el mundo tal como se presenta, lo que les impone una coerción muy fuerte, la coerción producida por la experiencia disponible. Por cierto, la ciencia lo realiza en un dominio restringido, el de la experiencia física, y se ocupa de lo que presenta una regularidad esencial en esta experiencia y puede ser explicable. Para la filosofía, no se trata de explicar, ni siquiera, en realidad, de comprender, en lo que se refiere a las disciplinas del dominio humano; pero una filosofía no se sostiene si no intenta dar cuenta de la totalidad de la experiencia humana, a excepción de la rama de la matemática, que en los casos más importantes crea mundos nuevos, pero simultáneamente contribuye a dilucidar el mundo tal como se nos presenta.

A partir de 1950, el raudal creativo fue agotándose, y este agotamiento supera el dominio del arte, la filosofía e incluso la creación teórica en el dominio científico, mientras que el desarrollo de la tecnología y la tecno-ciencia se acelera y se convierte en autónomo. Este retroceso de la creatividad, va a la par del triunfo, durante este período, del imaginario capitalista y de un retroceso cada vez más marcado del movimiento democrático, del movimiento hacia la autonomía en el plano social y político. En el dominio de la filosofía, Heidegger parece haberse convertido en un verdadero filósofo y salvo algunas excepciones, no hay más filósofos, solo hay comentaristas muy eruditos e historiadores de la filosofía muy ilustrados, pero no hay casi ninguna creación nueva. La única experiencia a la cual la filosofía trata de enfrentar desde entonces es la de su propia historia. Se condenó a nutrirse devorando su propia carne. Siendo un factor interno que contribuyó a esta evolución, sin que sea suficiente, para explicarla, la influencia de dos filósofos del idealismo alemán: Kant y Hegel, que quizás desempeñaron su papel a partir de consideraciones contradictorias, pero que convergieron hacia el mismo resultado.

En el caso de Kant, quiso instaurar una crítica de la metafísica, entre la filosofía y la ciencia, reduciendo el dominio del conocimiento, a una “crítica de la razón teórica”, cuya idea de los dominios de la ciencia y la filosofía estaban separados por

un abismo que no era posible tratar de franquear sin caer en el abismo de la especulación metafísica. Por su parte, Hegel de manera simétrica y opuesta, elaboró un sistema que pretendía englobar todo el saber, incluyendo el de la ciencia, y la proclamación de que este saber (tanto científico como filosófico) encontraba allí su completud. Pareció demostrar, por el mismo fracaso de ese sistema, que la filosofía teórica estaba obligada, de ahí en más, a refugiarse en el dominio de la teoría del conocimiento, si no quería repetir de un modo irrisorio esta vana tentativa. Esta separación estanca entre filosofía y ciencia, fuertemente propiciada por la especialización y la creciente tecnicidad de la ciencia contemporánea, no podía brindar a la filosofía más que resultados catastróficos. Porque la condenaba a dejar de lado un aspecto enorme de la experiencia humana, todo lo que se refiere a la naturaleza inanimada y viviente, y a convertirse ella misma en una disciplina particular de poco interés, como lo atestigua la dominación del positivismo lógico y de la filosofía lingüística en el mundo anglosajón o bien a erigirse en puro pensamiento del Ser, vacío y estéril, ya que no se puede decir nada del Ser fuera de los entes.

Pero este factor no pudo tener más que un papel secundario, ya que se constata una evolución análoga en todos los dominios. Esto ocurre en el caso de la ciencia misma. Ciertamente, hubo avances científicos importantes, pero las dos grandes formas teóricas sobre las cuales se apoya la ciencia fueron: la relatividad entre 1905 y 1916, y la teoría de los quanta entre 1900 y los años treinta del siglo pasado. Estas dos teorías se contradicen sin embargo entre sí, y cada una de ellas contiene no precisamente rompecabezas, según la terminología de Thomas Kuhn, sino verdaderas aporías que tendrían que haber posibilitado el cuestionamiento de los mismos paradigmas teóricos. En verdad, hay nuevos esquemas que están propuestos: teorías de las sogas (cuerdas) y de las supersogas (supercuerdas), y universo inflacionario (*big bang*); pero ninguno hasta ahora satisfizo las exigencias de la experiencia. El último gran descubrimiento fundamental en biología, el del ADN, tuvo lugar en 1953, y por otro lado, se desprende de los trabajos de Delbrück sobre la biología molecular,

que datan del año 1943. Quizás se tiene que mencionar como posible excepción las teorías de la auto-organización, que sin embargo se basan en la teoría de los autómatas creada por Turing y Von Neumann entre 1935 y 1955. En matemática, a partir de 1930, algunos resultados formidables como el teorema de Gödel, Turing, Church, permitieron pulverizar las concepciones sobre los fundamentos y las posibilidades en vigencia hasta ese momento histórico. Esta situación requiere desesperadamente una dilucidación filosófica; pero no ocurrió nada en este sentido, como si la filosofía hubiese renunciado a su función, consistente en esclarecer toda experiencia. Existe, pues, este agotamiento de la imaginación y del imaginario en los dominios de la filosofía y de la ciencia, y de un modo manifiesto existe el agotamiento de la imaginación y del imaginario político. Teniendo que reconocer por ello, la decadencia del movimiento obrero y, de un modo más general, la del movimiento democrático. El discurso político actual, tanto el de derecha como el de izquierda, es completamente estéril y repetitivo; incluso, no se sabe en qué difieren entre sí derecha e izquierda.

Desplazamiento de Castoriadis a Maffesoli: Una Aproximación al Imaginario Social

En un breve viraje biográfico, Cassián, Escobar, Espinoza, García, Holzknecht y Jiménez (2006), refieren que Maffesoli estudio Filosofía y Sociología en Lyon, y a comienzo de los años 70 del siglo pasado se fue a Grenoble, donde se contacta con Gilbert Durand, el cual fungió de tutor en el doctorado y le introdujo directamente al mundo de lo imaginario. Sus primeras obras estuvieron signadas por el Marxismo de la Escuela de Frankfurt, junto a una crítica de la lógica tecno-productiva producida en la modernidad. Considerando lo imaginario como ese germen sobre el cual florece la utopía. Producción que vivencia la cotidianidad como invención, creatividad y espacio de resistencia a todo tipo de imposición externa (autoritarismo). Para el año de 1981, es nombrado profesor titular en la Universidad de la Sorbona en Paris, y además funda junto al antropólogo Georges Balandier, el Centro de Estudios sobre lo Actual y lo Cotidiano, con el fin de aplicabilidad de lo imaginario al ámbito concreto

de la vida cotidiana. En esa misma Universidad se hace cargo de la cátedra sobre el sociólogo Emile Durkheim. En sus obras más expeditas aborda los aspectos irracionales de la existencia social que fueron eclipsados por el modelo racional instrumentalista de la modernidad.

Al desentrañar la cotidianidad, edifica una epistemología de ella misma, amparada teóricamente en el formismo de George Simmel, abogando por una valoración del componente pasional, lúdico y sensible, inexistente en la tradición sociológica- para finales de la década de los 80, una vez publicada la obra: “La época de las tribus”, destaca la idea del tribalismo como determinante de la cultura, apostando por una comprensión de la realidad en base a una diversa gama de micro-comunidades articuladas a sentimientos y experiencias conjuntas, configurando una peculiar forma de socialidad. Por lo tanto, el análisis postmoderno de Maffesoli gira en torno a volver a lo arcaico o un reencantamiento del mundo, disimiles a las categorías modernas: razón, individuo y progreso. Para este autor, cada época y cada orden civilizatorio ha generado una reflexión más o menos abstracta y desde Platón hasta Augusto Comte, pasando por Santo Tomas de Aquino, constituyen grandes sistemas interpretativos que han marcado los tiempos y las generaciones. Sistemas revestidos de una dimensión mitológica que inyecta ideología y que ésta es descubierta por los humanos a destiempo (tiempo después).

Otro filósofo griego de soporte de su constructo teórico es Aristóteles, del cual toma el concepto: “*habitus*”, el cual corresponde a una cualidad en todo el sentido de la palabra, la cual efectúa o negocia la relación con el mundo. Este *habitus* sirve para comprender el pensamiento del hombre en el espacio estilístico, el cual se expresa en el tipo de indumentaria, de gobierno, de comunicación. Volviendo al formismo Simmeliano, lo toma como elemento clarificador de la vuelta a la sensibilidad propia de la postmodernidad. Esta perspectiva formista en Maffesoli inaugura la relevancia de las distintas formas de co-participación comunitarias movilizadas por una actitud sentimental. El autorreconocimiento es el móvil básico que orchestra la

lógica de lo social del cual la forma es su fundamento; careciendo de toda dimensión de proyecto o de finalidad histórica, y fijando su atención en la experiencia presente. De Max Weber, Maffesoli toma la relación con la alteridad, que a lo largo de los tiempos, se expresa mediante lo religioso, político y burocrático. De Durkheim absorbe la idea que no hay representación colectiva que no sea delirante y que este fenómeno se comprueba en el hecho religioso, considerándose una ley muy general; pero, con matices muy específicas y puede aplicarse a numerosas situaciones contemporáneas. Emerge la idea del mecanismo de participación del cual o tal tótem, transformando al individuo en solidario del ambiente.

Por su parte, Maffesoli (1997), señala que la modernidad ha impuesto una dictadura férrea de la razón que reduce la realidad a criterios de factibilidad y cálculo, sustituyendo el mito por lo mensurable. De esta manera, la racionalidad moderna se cimenta sobre el ideal productivo y el progreso tecno-científico. Lo real es un reducto preestablecido en el esquema racional moderno y oprime la diferencia. De allí su propuesta de un racio-vitalismo o una razón sensible, que desempolva la analogía y la metáfora como vías posibles de conocimiento capaces de desentrañar toda la riqueza de lo social.

En este orden de ideas, Maffesoli (2003), destaca la importancia de la emoción vivida en común y del sentimiento compartido, proponiendo el modelo tribal como diagnóstico nuclear de las sociedades postmodernas. Por medio de éste, se escogerían unos modos de relación social que atestiguarían la crisis de un proyecto social a futuro y la vitalidad de un sentimiento comunitario en el presente. La misma crisis de la modernidad propicia una conmoción de lo reprimido, propiciando de esta manera la emergencia de un elemento pulsional que se canalizaría en nuevas micro-mitologías, en las cuales se enaltece un sentimiento de comunidad compartido; es decir, un ethos común-itario que adopta una actitud propiamente pasional y emocional, el cual se denominaría: paradigma estético de la cultura. Cabe resaltar, que la modernidad consolidó la noción de identidad del sujeto. Sin embargo, en la

actualidad esta categoría entra en crisis con las nuevas formas de socialidad, produciendo de esta forma, un deslizamiento desde la lógica de la identidad, hasta la lógica de la identificación. Es allí donde entra el imaginario social, ya que las nuevas modalidades de socialización, obedecen en última instancia, a colectivos que adquieren un imaginario común, si se quiere social. Desde esta perspectiva Maffesoli, reconoce la imagen de la sociedad actual, en el sentido, que la imagen de una cultura es prioridad comunitaria frente lo individual, y las historias vividas en comunidad son más relevantes que la gran historia universal. A través de ellas se reconoce, una identificación comunitaria.

Asimismo, la omnipresencia de la imagen en la vida social, remite inevitablemente a un imaginario construido comunitariamente, adquiriendo una particular significación. Este mundo imaginario, es la base sobre la cual descansa un sentimiento de comunidad compartido. De allí que la imagen se considere un estamento universal que favorece la interacción social y propicie la convivencia comunitaria. Incluso se puede advertir de una espiritualidad corporalizada, albergada en el núcleo de la propia imagen, ya que ésta dispone de una facultad de movilizar y fusionar las diferentes sensibilidades individuales. Por medio de la imagen social, la materialidad expresa un sentido de congregación simbólica, y simultáneamente el espíritu de la sociedad obtiene una forma material y concreta. En sus propias palabras es: “un epifanizar la materia y corporalizar el Espíritu” (física mística de la socialidad).

Por otro lado, Maffesoli (ob.cit), afronta la relación existente entre el imaginario y los mecanismos de dominación social. El poder por ejemplo, debe revestirse de un orden simbólico para que pueda ser interiorizado en el mundo social de los dominados, de manera voluntaria y sin recurrir a fuerzas violentas fuera de sus dominios. De esta manera, siempre el poder invoca a lo imaginario; es decir, al ámbito del deseo, del sentimiento, consiguiendo equilibrar la pasión compartida que caracteriza a toda sociedad. En consecuencia, el grado de eficacia en la conservación

del poder, radicaría precisamente en su capacidad de administrar el imaginario colectivo de una sociedad. Maffesoli denominó: orden ecológico del poder, apelando al orden mitológico, es por ello que el orden social se funda en una cosmogonía cristalizada en una tradición que consolida la vida en comunidad. Sosteniendo que todo ejercicio político se sostiene sobre la religión. Esta religación de la cual se nutre el poder es lo que permite explicar la servidumbre voluntaria de los sujetos, en los que se les hace creer a ellos que la dominación es un servicio de préstamo a la entidad gobernante, la cual, en contraparte procura la protección del corpus social.

En este sentido, los imaginarios sociales producen valores, apreciaciones, ideales y conductas de las personas que configuran una cultura. El imaginario es el resultado de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que interactúan con las individualidades. De esta forma, se crea una red de representaciones que atraviesan lo social, construcciones que se solidifican en diversas formas institucionales con sus reglas y normativas. Aquí entra en juego lo subjetivo y lo social (objetivo), ya que son los sujetos mismos los que de acuerdo a su posición en un momento histórico determinado, a su ubicuidad social y al psiquismo, modificarán continuamente esas construcciones de sentido. Ese mismo imaginario es el que construye a los seres humanos como seres esencialmente sociales en la integración de representaciones, en gran medida a un nivel inconsciente; pero esto a decir de Castoriadis no se da de manera superflua. Dicho proceso ocurre durante toda la vida evolutiva de cada sujeto humano, careciendo de principio o fin para la red social.

En una especie de coincidencia entre Castoriadis y Maffesoli, George Simmel en 1918 publica un artículo señalando que, el alma humana, extrae de su magma imaginario de contenidos, de su indeterminación de posibilidades, unas determinadas formas, unas constelaciones de sentido, y se auto-limita siendo ella misma sin-límite al originar su alteridad, la forma y la objetividad. El modo de existencia que no restringe su realidad al momento presente, situando el pasado y el futuro en el ámbito

de lo irreal; eso es lo que se llama vida. La condición última, metafísicamente problemática, de la vida radica en que es continuidad sin límite y al mismo tiempo es ego determinado por sus formas limitadas. La vida puja más allá de la forma orgánica, espiritual u objetiva de lo realmente existente y sólo por esta razón la trascendencia es immanente a la vida. La vida se revela a sí misma como un continuo proceso de auto-trascendencia, proceso este de auto-rrebasamiento que la caracteriza como unidad, como la unidad del *panta rei* de Heráclito, como el ser propio del devenir. Mucho tiempo antes en 1909 en su escrito: “Puente y Puerta”, Simmel había descrito que el hombre es el ser fronterizo que no tiene ninguna frontera, teniendo en cuenta por tanto, que el hombre es el único ser que crea límites; pero, para ser superados. Es esencial para el hombre, el hecho de que él mismo se ponga una frontera con libertad; considerando, que pueda superar nuevamente ésta para situarse más allá, sin intervención a instancias supra-sociales como Dios o la naturaleza, sino a través de su propio destino, emergido en la correferencia entre ser y deber ser.

Para, Sánchez Capdequí (1999), el alma humana en la modernidad, expone muchas necesidades, angustias y lenguajes, que son el reflejo unívoco de lucha entre los dioses, al igual que la lucha entre culturas divergentes, guerras culturales e incluida la lucha dentro del alma humana, que no son sino la expresión de la lucha entre significaciones imaginarias; los muchos dioses arquetípicos que luchan dentro de nosotros. Es así como el imaginario no tiene una única voz, así por ejemplo el imaginario (sacro) hebreo habla con una voz, la de *Yavé* (YHWH); sin embargo, su representación en el imaginario cultural es *Elohim* (plural de *Eloha* que denota varios seres). En el imaginario griego, resplandece la multiplicidad de voces, y ese imaginario se refiere a una *creatio continua* (creación continua) de la especie humana, a ese inevitable espacio abierto y siempre inconcluso, que a la vez se enriquece con las permanentes aportaciones de imágenes arquetípicas, prolongando de esta manera su prontuario de posibilidades de creación para futuras sociedades. Una imagen ejemplar es la Torre de Babel (Génesis 11:1-9), la de una multiplicidad de voces que comparecen en el alma humana, más que la forzada unicidad de la *Pax*

Romana que proyectó el imperio romano. En cada alma individual pugna una multiplicidad sincrónica de significaciones imaginarias (*daimones*), imágenes sacralizadas personificadas y otras imágenes profanizadas e impersonales, como el dinero, el poder, la nación y el sexo, que significan la experiencia espontánea y el apalabramiento de las configuraciones de la existencia que se presentan en la psique, pero que proceden de la alteridad del imaginario social. Ésta alteridad, sólo es posible por la emergencia de una alteridad múltiple que se auto-despliega en y por el tiempo.

Es imposible concebirnos como seres singulares a imagen de un Dios singular o único, más bien estamos constituidos de múltiples partes: autoridad/sociópata, padre/madre, bruja/enfermera, esposo/amante, esclavo/amo. Son diferentes “roles”, pero: ¿Puede existir esos roles, si no hay sujetos que los personifiquen?, e incluso, en una sociedad diferenciada: ¿Es posible pensar la existencia de una persona como pretenden el monoteísmo y su correlato en el individuo, el yo y la conciencia?. Cada uno de nosotros tiene su propio panteón privado, a veces inadvertido y rudimentario. La personificación plural es un modo necesario de comprensión del mundo y del ser en el mundo; pero a su vez, institucionalizada en el mundo moderno, donde la integración sólo es posible por el reconocimiento inevitable de la diferencia y de la diferenciación.

Tal personificación plural comienza con los griegos y los romanos, quienes personifican poderes psíquicos como la fama, la fealdad, el devenir, la esperanza, entre otros. Estos representan *daimones* reales para ser adorados y no meros productos de la imaginación expresa de alguien. Tan sólo en Atenas, se encontraron oráculos y santuarios a la Victoria, a la Fortuna, a la Amistad, a la Piedad y la Paz. Esta Personificación plural implica un ser humano que crea dioses a semejanza humana, de la misma manera que un autor crea sus caracteres a partir de su propia personalidad. Estos dioses despliegan las necesidades de su propio creador humano, puesto que son sus proyecciones. Este imaginario politeísta se expresa de forma plural en una multitud de figuras y de centros, cuyo portavoz es el alma humana.

La Imaginación Simbólica de Gilbert Durand: Hacia una Visión Antropológica

En un clarificante preámbulo sobre la obra de Gilbert Durand, Solares Altamirano (2010), comenta que éste autor fue heredero de la antropología de Ernest Cassirer (1977) y de la poética de Gaston Bachelard (1989), sistematizando los fundamentos para una ciencia del imaginario. Este imaginario, es esencialmente identificado en su concepción con el mito, el arte y el pensamiento religioso de las sociedades arcaicas o tradicionales, a partir de la cual el hombre elabora su interpretación del mundo y organiza el imaginario de su cultura. Desde una re-significación de la imagen simbólica como episteme, Durand enfrenta a las hermenéuticas reductivas de la cultura. Enfrentando principalmente, la triada del Psicoanálisis freudiano, la Sociología y la Lingüística, y no al eje tripartito epistemológico del Positivismo, Etnocentrismo y Logocentrismo que tanto asfixia y limita al *homo sapiens*. Este antropólogo francés, señala que el imaginario de una cultura no se produce caóticamente sino que sus imágenes, suscitadas en un plano neuro-biológico-afectivo, nacen de un constante intercambio entre pulsiones subjetivas y asimiladoras e intimaciones objetivas que emanan del medio social.

Durand, que también formó parte de la generación más joven del emblemático Círculo de Eranos dirigido por Carl Gustav Jung (1933-1988), retoma y re-bautiza de forma radical el proyecto originario de la antropología ilustrada, que planteaba orientar los saberes sobre el hombre como fenómeno complejo, no determinado por ningún *a priori* filosófico, sino sobre la base de las investigaciones multidisciplinarias. Desarrolló un estructuralismo figurativo, plasmado en su obra celebre de 1966: “Las estructuras antropológicas de lo imaginario”, la cual fue considerada una excepcional exploración teórica y polémica en torno a la constancia de las imágenes arquetípicas que orientan a las formaciones civilizatorias y que pueden ser investigadas a través de la composición histórica de los regímenes simbólicos que gobiernan su imaginación. A partir de sus cuantiosos aportes, Durand fundó en la Universidad de Grenoble, Francia, el primer Centro de Investigación

sobre el Imaginario, y posteriormente, una red de 43 centros en todo el mundo. Cabe resaltar que Durand se dedicó a diferenciar al símbolo de un conjunto de signos o figuras lingüísticas con las que se le suele recurrir como sinónimos, tales como: metáfora, emblema, parábola, síntoma, ídolo, icono, alegoría, fábula, entre otros. Se usan en el lenguaje indistintamente, tanto el signo como el símbolo para representar o significar la experiencia del mundo. Así como lo reveló en su época Ferdinand de Saussure, cuando expresa que el lenguaje es un “sistema de signos”, elementos lingüísticos convencionales y arbitrarios que sirven para economizar significados, cosas o hechos que, sin necesidad de estar presentes pueden, en último término, presentarse en la realidad empírica y ser comprobados a través de los sentidos.

Este lenguaje que privilegia el discurso científico empirista sobre verdades susceptibles de ser comprobadas bajo condiciones específicas de las leyes, reglamentos y normas deterministas, también obedece al discurso político y el reducto de los desacuerdos a consenso mayoritario, del discurso de los medios de comunicación (de masas) que homogenizan todo significado y lo reorientan monolíticamente a los intereses de quien controla y manipula los mensajes detrás de la pantalla y por el cual el espectador no suele reflexionar. Así, cuando se habla de justicia, pasión, patriotismo y odio, se encuentran significados difíciles de presentar objetivados en una realidad concreta. En estos casos, Durand (1968) habla de significados alegóricos, para referirse a significados parciales de la realidad. Lo alegórico se traduce como una idea difícil de captar o expresar en forma simple, pero cuyo signo alegórico representa siempre una parte de la realidad. Así, por ejemplo: “Estas en la flor de la vida”, es una “metáfora que alude la juventud primera; en cambio, una alteración orgánica, es un síntoma (cambio fisiológico). La parábola es una narrativa que implica una enseñanza moral y si se aduce al escudo de armas y la bandera nacional, se entra al territorio de los emblemas.

En todos estos casos, no se puede hablar de realidad simbólica en sentido literal. He allí la diferencia entre signos arbitrarios y signos alegóricos. Por tanto, el

problema principal de la comprensión del mundo, radica en que no siempre existe un referente empírico, porque esa misma experiencia o comprensión del mundo no está acabada, sino que se encuentra en plena construcción. Se elabora conforme transcurre la existencia, se corrige de acuerdo a como se piensa la experiencia y se afina en la medida que transcurre el tiempo. Preguntas como: ¿Para qué vivo?, ¿Cuál es el significado de una amistad?, ¿Qué hay después de la muerte? Este tipo de interpelaciones cuyo significado es incierto para los que no cuentan con un referente específico que las signifique de una vez por todas, configuran el territorio de lo simbólico. Su contenido alude al inconsciente, lo trascendente, lo sobrenatural o a aquellas cosas ausentes y difíciles de percibir que, por definición, son materia del arte, la religión y el mito; éste último siempre remite a la causa primera, el fin último, el alma, el espíritu y los dioses. El símbolo alude a una metafísica y toda metafísica alude a una simbología. El símbolo determina una realidad abierta difícil de presentar y que por lo tanto sólo puede ser referida de forma simbólica. Por lo tanto, la imaginación simbólica en términos de Durand (1968), es cuando:

El significado es imposible de presentar y el signo sólo puede referirse a un sentido, y no a una cosa sensible. Por ejemplo, el mito escatológico con que culmina el Fedón es simbólico, porque describe el dominio cerrado a toda experiencia humana, el más allá después de la muerte. De manera análoga, en los Evangelios se pueden distinguir “las parábolas”, verdaderos símbolos de conjunto del Reino, de los simples ejemplos morales: el Buen Samaritano, Lázaro y el Mal Rico, que solo son apólogos alegóricos. Dicho de otra forma, se puede definir el símbolo, de acuerdo con A. Lalande, como todo signo concreto que evoca, por medio de una relación natural, algo ausente o imposible de percibir, o también, según Jung: La mejor representación posible de una cosa relativamente desconocida, que por consiguiente no sería posible designar en primera instancia de manera más clara o más característica. (p. 12,13)

En su Antropología filosófica, Cassirer (1977), argumenta que era propio del hombre interpretar la vida misma, apenas ella entraba en relación con él. Cuando esto ocurría, el sujeto se hacía una representación de la misma a la que podía expresar de

diversas maneras, sea a través del signo (cuando la cosa que se refiere puede ser en última instancia presentada); de la alegoría (cuando el significado aunque difícil de presentar puede estar parcialmente representado); o bien, del símbolo (cuando más que del significado hay que preguntarse por el sentido inalcanzable, límite de lo humano y resultado de un inagotable proceso de elaboración sobre lo que se consideran las cuestiones vitales de la existencia).

Cuando se hace referencia al símbolo, ésta palabra proviene del Griego: *sýmbolon* (σύμβολον), cuya raíz lingüística es *symbollo*, *sym*: relacionar, y *ballo*: lanzar. Sugiere un objeto que al ser lanzado abre la posibilidad de relacionarse con el misterio que lo impulsa. Del alemán *Sinn-bild*: imagen y sentido, apunta a la representación del sentido comprendido en una imagen que, sin embargo, no puede agotarlo, por lo que tendrá que ser regenerado perennemente. El símbolo es el medio a través del cual el sentido puede manifestarse y realizarse. Pero como el sentido no puede nunca confirmarse en la representación, el carácter abierto del símbolo se tornará imprescindible en su extrema concreción y especificación. La consagración de un niño a Dios en el momento de su nacimiento o posterior a él como en el judaísmo la circuncisión, no puede ser substituida por otro niño u otro nacimiento. El acontecer simbólico produce por tanto, una ruptura con el tiempo histórico que apertura una irrupción vital, una temporalidad propia, con la aparición de lo inefable o la posible transfiguración de la vivencia; contrario al signo lingüístico de De Saussure (1945).

El mismo Durand (ob.cit), citando al teórico de la hermenéutica Paul Ricoeur (2004), sostiene que todo símbolo auténtico posee tres dimensiones: 1. Cósmico (en cuanto que extrae la parte que lo representa del mundo que lo rodea); 2. Onírico (en cuanto que suscita la ensoñación no en el sentido de las asociaciones arbitrarias sino de la anamnesis o profundización en la experiencia); y 3. Poético (en cuanto que extrae su expresión del lenguaje más íntimo del hombre). En tal sentido, no es la del signo convencional cuyo significado es limitado y su significante infinito, sino que, puede llegar a indicar cualidades incluso antinómicas: amor eterno, amor mortal o

incluso, des-amor y odio. El significado apenas concebible, pero no representable se extiende así por todo el universo concreto y puede ser significado por cualquier cosa, siempre y cuando ese ente o idea se enlace con el proceso interior de analogías simbólicas. Lo sagrado puede así estar representado en un árbol, un lago, el sol, un cordero (o macho cabrío); pero puede integrar también las cualidades más contradictorias: abismo, pecado, tinieblas, bestia, Beltzebú (Satán, mito-dogma construido por el catolicismo romano y avalado por el protestantismo cristiano).

El símbolo es redundante, porque sólo puede acotar el sentido mediante aproximaciones acumuladas, pero es también parabólico (del prefijo griego *παρα*, “al margen”). Cada símbolo adiciona una potencia simbólica suplementaria. No se trata que un símbolo sea más significativo que todos los demás, sino que el conjunto de todos los símbolos relativos a un tema, explica coherentemente su significado y lo amplifica mediante una repetición instauradora. Al respecto, Durand (ya citado), la imagen simbólica es la transfiguración de un contenido concreto en un sentido totalmente imaginario. El significado del símbolo (del mito) es mutante (emocional), y se despliega en una región situada más allá del lenguaje; es decir; el contenido literal se desplaza y se des-dogmatiza de toda interpretación, su intensidad psíquica lleva a un nuevo conocimiento que amplía la vida consciente (hermenéutica instaurativa).

En este mismo orden discursivo, el símbolo remite a lo inconmensurable, conectando lo sensorial con lo espiritual; de esta manera, rompe los límites del lenguaje para pasar de lo aparente y ordinario a lo oculto (esotérico) y extraordinario. Parafraseando un poco a Ludwig Wittgenstein (2008) en su tratado lógico-filosófico, él defendía que: “todo aquello que no puede decirse con claridad y de lo que no se puede hablar, es mejor callarse y no decir nada”. Aquí está lo álgido del asunto; es decir, del límite del lenguaje, que en el caso contrario al símbolo, de-construye todas esas barreras formales del lenguaje y la comunicación que pretende encerrar la experiencia humana, abstrayéndola y clasificándola. El símbolo, en el sentido

Heideggeriano no puede ser sólo intelectualizado, sino necesariamente vivido. De igual forma, el símbolo reúne a las partes, y las partes aisladas del mismo sujeto enajenado respecto de su propio ser. El símbolo se encuentra en la frontera de lo concreto y lo difuso, lo consciente y lo inconsciente, lo presente y lo que se presiente (lo futuro). Desde otra óptica, se simboliza en situaciones límite de carencia, de interminable búsqueda, de exploración y conjetura. Es la forma en la que se conoce la inefabilidad de lo indescriptible. Es por ello, que al tratar de presentar las propiedades del símbolo, se puede apreciar el malestar que suscita en la razón su carácter ambiguo, fugitivo, siempre inexplicable y en definitiva abierto. Entonces es preciso plantearse: ¿Cómo es posible que el símbolo reintegre una comunidad donde no es explícito lo que se comparte? Si su significado es abierto y flexible ¿El símbolo lejos de aclarar más bien no desemboca en la confusión y el extravío?.

Pese a todo esto, Ricoeur (ob.cit), señala que el significado y significante permanecen infinitamente abiertos como una condensación de un discurso infinito, en la medida que trasciende a los sujetos fragmentados y que no puede ser limitado; lo que los une definitivamente en una comunidad de sentido o acontecimiento simbólico, haciendo que se ensamblen los opuestos, para lograr la armonía, el equilibrio entre ser y estar, el sueño y la vigilia, lo universal y lo particular, la ciencia y la poesía. El símbolo nace de la capacidad inventiva e interpretativa del hombre para dotar de sentido a su realidad histórica, social y cultural. En caso contrario, se puede cerrar su significado y destruir el símbolo y, sin embargo, se puede seguir hablando de él, eso se logra cuando se disfraza al mito con respecto a su concepción sagrada y se utiliza como medio de legitimación de poder para la intolerancia, la exclusión y el genocidio a través de las guerras santas de las distintas religiones dogmático-institucionales. Se simboliza en tensión entre la evocación de la ausencia y su racionalización abstracta o reducción a pseudo-magia y superchería de gente inculta, lo que representa otra forma de cerrar el significado del símbolo, designándole como instrumento social para justificar su invisibilización y estigmatización, así como ocurre con la santería cubana, el vudú haitiano y la macumba brasileña.

En el caso de la orientación profesional, la misma emerge según Moreno (2000), como una práctica sagrada recayendo su función en un líder religioso denominado chaman, que simboliza el organizador y equilibrador entre las fuerzas naturales y sobrenaturales, para el bien colectivo de la comunidad primitiva. Es por ello que la orientación nace como una función religiosa, adscrita a un sistema simbólico sagrado en las sociedades tradicionales o arcaicas. En una sociedad sacralizada, la forma de orientar no solo representaba o tenía un sentido sagrado; sino que a su vez, era ejercida por personas sagradas, configurando de esta manera un imaginario simbólico sagrado. Proceso que fue ejercido por muchas religiones en el devenir histórico hasta que en occidente los signos epocales de la secularización en la modernidad occidental, desplazaron esa responsabilidad a las instancias civiles, sociales y políticas, perdiendo de esta manera su dominio hegemónico sacro.

De lo anterior, se entiende que el hombre (sujeto humano) no es producto de la historia, sino todo lo contrario, Ese sujeto humano tiene la capacidad de construir imágenes de sí mismo y del mundo circundante, precisamente porque en ellas se tejen vinculaciones sociales, se construyen identificaciones, se consolidan aspiraciones, adquieren sentido las alteridades y se objetivan en fin, múltiples formas de apropiación de los espacios. Es por ello que Durand (ob.cit) rechaza toda explicación reduccionista del hombre, y es por ello, que propone desde lo simbólico, el mito, la imagen y la imaginación un estudio de las representaciones humanas. Es pues la imagen simbólica un entramado general del discurso humano, un imaginario social que remite, por tanto, a plantear el cómo una sociedad se instituye a sí misma y bajo cuáles significaciones imaginarias sociales se forma esta construcción social de la realidad.

La imagen creada del hombre, en término Durandino, es también un símbolo en la medida en que su significado no queda demarcado definitivamente y conserva siempre un sustrato de ocultamiento. El símbolo refiere siempre a una dimensión ontológica del Yo, el Mundo y Dios, que el pensamiento racionalista ha pretendido

fragmentar, privilegiando a una sola de ellas para caracterizar al hombre, muy propio del materialismo y de la Ilustración, deviniendo un conocimiento parcial y reduccionista de la realidad. La separación entre necesidad y sentido, arte y religión, libertad y determinación, razón e intuición, indica la tendencia dominante de la historia occidental pero no a las diversas historias de la humanidad. Por lo cual, la historia como orden progresivo es la ideología sobre la cual la modernidad construye su concepción del mundo y determina su forma de vida fundada en el esfuerzo interminable por lograr lo inalcanzable, esto es, el total control y dominio de la naturaleza supuestamente insuficiente y por tanto susceptible de explotación. De ahí el desarrollo tecno-científico abstracto que conduce a todos los desastres naturales y psíquicos de la humanidad, condicionamiento instaurado en ésta que impide cambiar el rumbo de la historia que opera inconscientemente como premisa a-crítica.

Por su parte, argumenta Solares Altamirano (2010), que los postulados de Gilbert Durand refuta académicamente la conservadora división del trabajo, en disciplinas y áreas de especialización que aún prevalece en las universidades modernas, debido a que no responde a la complejidad del hombre (*anthropos*). Por tal razón, propone la fundación de una hermenéutica simbólica instaurativa para las ciencias humanas y sociales, donde se consideren los siguientes aspectos:

- A) Las mismas preocupaciones que aquejaban al hombre antiguo siguen atormentando al contemporáneo. La cultura siempre ha sido en su dimensión simbólica, el resguardo y elaboración de esas imágenes primordiales o de sentido y, a veces también, de su control y tergiversación. Sería en un proceso de rehabilitación del imaginario creativo así como de restauración y salvaguarda del pensamiento religioso primitivo.
- B) No basta para comprender el significado de un vestigio imagen/simbólica, hacer el registro empírico de sus fuentes, mediciones exactas, establecimiento de su frecuencia iconográfica, clasificar sus atributos y registrar sus

consecuentes categorías etnográficas. Es necesario descubrir la concepción del mundo del *homo religiosus*; cómo y de qué manera la imagen simbólica orientaba el sentido de la vida. El hermeneuta simbólico debe trabajar como un arqueólogo, traspasando la oscuridad fangosa para descender finalmente a las profundidades de su búsqueda ontológica y gnoseológica.

- C) Tampoco es suficiente un acercamiento exclusivamente sociológico, el análisis de la cultura tiene que ser complementado con la antropología, la filosofía, el arte, la literatura, el psicoanálisis, la hermenéutica y la historia comparada del mito y de las religiones, entre otras disciplinas. Muchos de los procesos que se constatan con relación a su dinámica simbólica, lejos de ser exclusivos de un territorio, han sido ya vividos en otro tiempo y en otras latitudes. Además, los complejos procesos no pueden reconstruirse a partir de la precariedad de los vestigios arqueológicos; pero, pueden sin embargo encontrar una explicación comprensiva si se comparan con procesos de desarrollo cultural análogos en la historia de la humanidad.
- D) El análisis comparado de la religión va de la mano del psicoanálisis, ya que la re-habilitación de la noción de símbolo se debe a Freud, pero está también, a la de arquetipo, inconsciente colectivo, el alma o la psique. Estas dimensiones psíquicas o interiores no representan un subjetivismo arbitrario. La hermenéutica, además, no es suma de disciplinas, sino fundamentalmente una actitud abierta frente al conocimiento científico y cotidiano.
- E) Los mitos y sus expresiones, a partir de los cuales es posible reconstruir el sentido de su cultura, tienen una expresión simbólica que no se agota en sistema de signos para la sola legitimación de poderes fácticos. El pensamiento religioso del hombre antiguo no es pre-racional o pre-científico, ni su lógica está desarticulada; por el contrario, responde a una lógica sustantiva derivada de modelos de reglas semánticas y sintácticas de los

hechos del lenguaje, reforzada por componentes neuro-biológicos y psico-afectivos que el análisis hermenéutico debe descubrir.

- F) La historia no sigue una línea ascendente. Los periodos en los que se dividirse su estudio, no pueden observarse desde la lógica tradicional de los paradigmas aún predominantes de la evolución progresiva y la lucha de clases entre dominantes y dominados. El progreso material no necesariamente está ataviado con el desarrollo consciente. Se pueden registrar en la historia momentos de una alta espiritualidad y elaboración mito-poiética de la vida, como en épocas más desarrolladas (tecnológica o políticamente), o en caso contrario, por una completa línea de regresión psíquica.

Por otro lado, Durand (1994), realizó un esquema tópico, de *topos* (lugar) o espacio sociocultural del imaginario, basado en la triada freudiana: Yo, Ello, Superyó, dividiendo con franjas horizontales las tres partes del aparato psíquico freudiano para figurar el andamiaje imaginario de una sociedad. En la franja inferior, figura un Ello antropológico, lugar que Jung llamó el inconsciente colectivo. Es el dominio en que los esquemas arquetípicos suscitan imágenes arquetípicas. En tanto, en la franja intermedia, se encuentran dos categorías de imágenes: a) de papeles valorizados y b) de papeles marginados. Estas imágenes son estratificadas según las clases sociales, las castas, los rangos de edad, los sexos y los grados de parentesco. De esta forma, las imágenes valorizadas se instituyen socialmente de una forma sólida y cohesionada. En cambio, las imágenes de papeles marginados se encuentran en la penumbra, poco cohesionadas, pero éstas son el aditivo anárquico de cambio social y de cambio de mito rector. Estas dos categorías de imágenes son el lugar donde se concentran todas aquellas contradicciones de la sociedad. Mientas que en lo alto, está la última franja, donde se encuentra el Superyó que se encarga de organizar y racionalizar en los códigos, planes, programas, ideologías, pedagogías, los papeles positivos del Yo sociocultural. Del esquema sociocultural del imaginario propuesto por Durand (ob.cit) se desprende que en aquella dimensión consciente de los papeles valorizados

se sitúa la institucionalidad de la realidad objetiva. Espacio, donde las instituciones están materializadas y se sostienen por sí mismas. Pareciera entonces, que las instituciones poseen una realidad propia puesto que son reconocidas socialmente, en cuanto a facticidad histórica y objetiva como hecho innegable.

Asimismo, Durand (ob.cit) estableció que el imaginario humano, preso del miedo que le inspira el tiempo y la muerte, captura estas inquietudes terroríficas de tres maneras, agrupando las imágenes en terimorfos (animalidad-devoración), nictomorfos (tinieblas) y catamorfos (pecado-caída). Posteriormente el instinto de supervivencia, ayuda a contrarrestar esta aciaga percepción desde dos ejes, denominados: regímenes. Estos regímenes son el diurno y el nocturno, este último se divide en místico y sintético diseminatorio. En ellos se agrupan los principios, las lógicas, los arquetipos, los símbolos, las imágenes y los estereotipos que corresponden a cada uno de estos ejes.

Esta división se establece en base a las relaciones del arquetipo con la fisiología, fundada sobre los estudios de la reflexología de la Escuela de Leningrado, que bajo la noción de reflejo dominante, se permite circunscribir las matrices originarias en donde van a construirse progresivamente los grandes conjuntos simbólicos. Los trabajos revelan que los tres reflejos/gestos dominantes son: el postural, el nutricional y el copulativo. Dichos reflejos son las matrices de las imágenes, puesto que se manifiestan como referentes cardinales donde se integra toda la capacidad humana de representación. A estas matrices, Durand las denominó: estructuras antropológicas del imaginario, donde cada una produce una concentración simbólica particular. En otras palabras, estas estructuras, también llamadas regímenes, aglutinan todas las posibles manifestaciones de las imágenes y definen la concreción del imaginario, por ello, todo aquello que es instintivo (reflexológico) en el ser humano trae consigo un proceso de simbolización. En esta concreción del imaginario se encuentran indisolublemente unidos los contenidos y las formas, con una intención significativa.

Epimeleia Heautou y Gnothi Seauton: Nociones Fundantes de la Racionalidad Occidental

En su prefacio doctoral Espino Pérez (2018) sobre la obra de Michel Foucault, hace énfasis en que aun ésta suscita en el ámbito académico, la comunicación social y la cultura un innumerable interés para el debate social-político y la reflexión filosófica-científica de estos tiempos postmodernos signados por la inmediatez del sujeto y la construcción de la verdad, partiendo de postulados griegos para aterrizar en nuevas perspectivas de análisis a problemas actuales que nos ocupan a nosotros mismos como humanos y a los discursos emitidos a lo interno de las disciplinas científicas y las practicas socio-culturales. La imagen de Foucault nunca ha estado exenta de sobreexposición y polémica, siendo su activismo político un llamado de adhesión y al mismo tiempo de repulsión. Pero fue en el terreno académico donde catapultó su pensamiento, siendo uno de los autores de mayor influencia en el siglo XX. No es la intención de este segmento hacer justicia a su obra, sino resaltar las valoraciones extraídas de la hermenéutica el sujeto, estudio expuesto en el curso del ciclo lectivo de 1981-1982 en el *College* de France.

En este sentido, la hermenéutica del sujeto es una obra del último Michel Foucault, el cual constituye un marco de referencia sobre el cual gravita la *Epimeleia Heautou* (Inquietud de sí) y *Gnothi Seauton* (Conócete a ti mismo), en una especie de eterno retorno a la Grecia Antigua y Helenística como hito filosófico trascendental en la construcción de la racionalidad occidental. A Foucault le pareció sospechoso el que estos enunciados entrelazados como modelos no se haya explorado lo suficientemente en una dinámica estructural centrada en esas correspondencias. Aunado a este retorno al mundo clásico grecorromano, no se estanca allí y vuelve a la modernidad con nuevos bríos, donde los dispositivos de poder en términos políticos dan paso a una interpretación ética en la esfera de la prácticas de sí y que se prioriza la problematización del sujeto en contra de la historia de los sistemas. De igual manera, planteó las siguientes preguntas: ¿En qué forma se entablaron en Occidente las relaciones entre el sujeto y la verdad? y ¿Cuál es la figura de pensamiento que da

soporte a esa vinculación? Las transformaciones que afectan al sujeto que desde la antigüedad se preocupa por cuidarse y conocerse a sí mismo (la *epimeleia heautou* y el *gnothi seauton*), encontraron cobijo en el despliegue conceptual en la *parrhesia* griega (decir la verdad con libertad), anclando de esta manera su génesis reflexiva. Foucault (2002), en la hermenéutica el sujeto destaca tres modelos: el platónico, el helenístico y el cristiano ascético en base a las dos nociones antes referidas:

Ese modelo que yo llamaría, para facilitar las cosas y simplemente para dar un nombre puramente histórico, una simple indicación cronológica, el modelo helenístico que ha estado, creo, recubierto históricamente y para la cultura ulterior por dos grandes modelos: el modelo platónico y el modelo cristiano. (p. 243)

De esta manera, Foucault presenta un hilo conductor similar al de Heidegger, porque éste último habla del abandono o descuido del Ser (*Sein*) desde los griegos clásicos en la forma en que se produce el ocultamiento de la *epimeleia heautou* y el *gnothi seauton*, hecho que acontece en lo que él llama modelo helenístico. Asimismo, se puede decir que el *gnothi seauton* ocultó por un tiempo a la *epimeleia heautou*. Esta analogía aparece referida a una incógnita del original y literal significado de ese mismo “*cuidado de sí o inquietud de sí*” que, durante siglos y por diferentes motivos había sido oculto y olvidado. Tanto Foucault como Heidegger encontraban en el texto antiguo griego, el logos (la palabra) que los transportaba al dominio y al modo de experiencia a partir del cual esta civilización enunciaba sus diversas verdades para comprender el mundo. Ahí es donde Foucault plantea descubrir el estatus etimológico de la *epimeleia heautou*, es decir, el foco de declaración donde se encuentra el sentido y significado que le dieron los griegos. Allí descubre que el olvido es el cuidado de sí.

Para Foucault el *ethos* griego permitía a los individuos interpelarse por su propia vida, preocuparse por ella, modelarla y formarse a sí mismos como sujetos éticos. Esto plantea, una construcción de un modo de ser, una formación de

subjetividad, una estética de sí, una manera de vivir; también, un hábitat de costumbres propias de comportamiento, un habitar el ser que se es y el que se puede llegar a ser, es decir un hábito de ser. Pero también, un cuidado de sí como ética de sí mismo, una manera de ser y de conducirse, un modo de ser sujeto y una cierta manera de actuar visible para los demás. Para Foucault, el “sí” del “cuidado de sí” es justamente el sujeto que forzado por decir la verdad (*parresia*), es objeto de la auto-inquietud, de la reflexividad del yo, de la preocupación que manifiesta su irreductibilidad. Como dimensión óntica, es la forma de ser que entra en juego con los ejercicios, prácticas y meditaciones de la *epimeleia*, que da acceso a la verdad y cuando se tiene acceso a esa verdad se tiene acceso al mismo ser. En otras palabras, el sujeto es una forma de ser que, a través de esas prácticas, está en construcción.

Foucault, en el curso lectivo 1981-82, recordó que para Heidegger, el conocimiento del objeto selló el olvido del Ser a partir de la *tekhne* occidental. Pero de qué *tekhnai* se formó el sujeto occidental y se iniciaron los juegos de verdad y error, libertad y coacción que los caracterizan. Definitivamente la *tekhne* occidental (hacer, manejar y fabricar), determinó el conocimiento del objeto y, por tanto, el ocultamiento del *Sein* (*Ser*), y por eso propone visitar esa *tekhnai* yuxtapuesta a la *epistème* clásica, donde está su sentido original, para averiguar cómo se formó el sujeto y cómo evolucionó su conocimiento. Tanto, Heidegger como Foucault mostraron un profundo conocimiento y un alto aprecio por la Grecia antigua, y en mayor medida por la helenística y el estoicismo de la Roma imperial, en el caso del último Foucault, que persiste en enfatizar el modo de experiencia de la antigüedad para su adecuada comprensión y del que extrae derivaciones determinantes para el anclaje de su noción de “cuidado de sí”. Compartiendo frecuentemente terminologías que facilitan la complementariedad y el deslizamiento de las perspectivas especulativas hacia una priorización de conceptos como el de verdad, el ocultamiento-descubrimiento, el cuidado, el olvido, el sujeto, la *episteme* y la *tekhne*. Aunque optan por enfoques y significaciones disimiles, en otros aspectos coinciden en la crítica, la incidencia e interpretación, si como sucedió en la historia del

pensamiento con los filósofos Descartes y Kant. Particularmente en los casos de la contradicción entre *Dasein* (Ser arrojado en el mundo) y el sujeto fundador de Descartes y la crítica foucaultiana a la subjetivación cartesiana de la verdad, o la objetivación del sujeto; Foucault y Heidegger critican al sujeto cartesiano del conocimiento y comprenden la estética de diferentes formas, en el primero es conocida la estética de la existencia, y en el segundo el lenguaje, la palabra y la poesía son auténtica fundación del ser.

Con respecto, al precepto griego de la *epimeleia heautou*, Foucault aborda con detalle su raíz etimológica, explicando en un primer momento que surge prístinamente de la palabra griega *melo*, que significa: preocupar, interesar, ser objeto de los pensamientos o el cuidado, y su forma impersonal *melei moi*: eso me preocupa. Se deduce de este término el sustantivo *epimeleia*, y el verbo *epimelén* o *epimeleisthai*, el adjetivo *amelés*: despreocupado, pasado por alto o puesto en olvido, el adverbio *amelós*, de manera descuidada y el sustantivo *epimeletés*, el que se preocupa. Sin embargo, Foucault se pregunta por el significado original de la raíz *mel* de todas estas palabras y por indicación de Georges Dumézil, la asocia a la única posibilidad que le parece más plausible, es decir, al *melos*, como origen de “canto o música” (de allí viene melodía). Todas estas acepciones que ofrece el verbo cantar hubo una que, por diferentes razones, fue aproximándose al sentido de cuidado.

Hay que destacar que, tanto en francés como en español los significados que se han derivado del acto de cantar son muy variados como, por ejemplo: confesar o descubrir algo, llamar la atención o decir lo que se piensa. Lo que resulta más idóneo, es asociarlo al cuidado o a la preocupación con lo que se hace, se dice o se piensa. Acerca del pronombre reflexivo *heautou*, Foucault (2002) en su obra: La hermenéutica del sujeto, hace mención del *αὐτὸ ταὐτό* y *αὐτοί* en el Alcibiades 129b, pero sin hacer una indagación etimológica que, por otra parte, no tiene mayor dificultad con: *ἐαυτοῦ ἢς οὐ*, de sí, de sí mismo, ser dueño de sí mismo. Hay que tener presente que desde una retrospectiva histórica, en la Jonia que mantuvo viva la

antigua cultura egea, después que las invasiones dorias destruyeran esa civilización en la Grecia continental, aparece la figura del gran poeta épico Homero, en el siglo VIII a.C, y Junto con Hesíodo, probablemente nacido en el mismo siglo, coinciden en torno a la ley que les gobierna y a las preocupaciones éticas como larváticas formulaciones filosóficas. Aunado a las cosmogonías filosóficas órficas, las teogonías mixtas, las cosmologías jónicas y finalmente las evoluciones socio-políticas en la *polis* griega, se establecen los fundamentos básicos para inaugurar la filosofía, la cual se encargaría de ocuparse del ser humano y su relación con la naturaleza. Y de esa yuxtaposición: hombre, conocimiento y naturaleza, se infieren las sinergias que provocaron la proliferación de las nuevas ideas para pensar la realidad.

En ese espacio-tiempo de comparecencia posthomérico y presocrático donde Foucault ubica el conocimiento y uso de ciertas nociones y preceptos de relevancia social. En el caso de la noción de *epimeleia heautou*, se encontraba más en el ámbito cotidiano que en la especulación propia del pensamiento filosófico. No obstante, Foucault, contempló también la posibilidad de su origen, fuera de la periferia de la cultura griega; sin embargo, mantiene el equilibrio entre sus dos principales fuentes de análisis, el de Henri Joly y el criterio de autoridad de Pierre Hadot. En el marco de la función gnoseológica de la purificación, Henri Joly afirma que ésta reposa sobre una antropología arcaica sobre el desdoblamiento chamánico de la personalidad que, a su vez, contribuye a la aparición de un nuevo tipo de hombre: el hombre teórico.

El chamán es un vidente, curandero y agente medianimico que define una cultura global, que abarca desde Siberia y se extiende hasta Grecia, introduciendo en la cultura europea una nueva interpretación de la existencia humana, o interpretación puritana. Este puritanismo se refiere principalmente a la separación del alma y el cuerpo. Estas creencias completan prácticas y ejercicios como el ayuno, el retiro, la disociación mental, técnicas de respiración, entre otras, produciendo de esta manera el despliegue de las categorías arcaicas de lo oculto y lo manifiesto, de lo invisible y lo visible, de la ausencia y de la presencia; entendido esto también, como

desdoblamiento antropológico del hombre antiguo. Foucault, en su análisis de los términos: cuidarnos, *ἐπιμελούμενοι*, de nosotros, *αὐτοὺς* quien por razones espurias o por relaciones de poder, descubre ya una preocupación, una atención y una dedicación hacia nosotros mismos y, por lo tanto, para uno mismo, si se pertenece a un grupo de la elite. Esto implica la clara intención de hacer patente su conveniencia y utilidad. La posición de poder, esta daba en la aristocracia espartana que sometió y subyugó a los ilotas para que realizaran trabajos de cultivo en los campos, y precisamente así poder dedicarse a ellos mismos. De esta manera, como consecuencia del ejercicio del poder, se obtiene la posibilidad de satisfacer plenamente todas las necesidades. Es una prerrogativa única de los afortunados miembros de la clase dominante, gracias a la cual dedican el tiempo que precisan a ese ocuparnos de “nosotros mismos”. Es, asimismo, una demostración de poder sobre los demás sin mayores reparos, y representa además una forma primaria del cuidado de sí, alejada de reflexiones filosóficas y posiblemente más cercanas a cuestiones físicas y bélicas.

Esto demuestra en esa época, la difusión y la extensión del uso de la *epimeleia heautou*, como el cultivo de sí con un trasfondo proveniente de las prácticas personales, de las relaciones de poder con los otros y que irá evolucionando a través de las distintas escuelas de pensamiento hasta desembocar en la mayéutica socrática. En el dialogo con el joven Alcibíades, Sócrates hace especial hincapié en transmitirle que, si persevera en su deseo de ocuparse de sí mismo, será una condición indispensable para transitar desde la posición de poder que tiene desde su nacimiento hasta su pretendida capacidad política para gobernar la ciudad. Lo que aquí se plantea, es el primer ciclo del cuidado de sí como sentencia de uso común, aunque sin alcance filosófico, producto de la ventaja del *status social* y de la pertenencia por nacimiento a la nobleza, destacando el tiempo de ocio para sí mismo.

Se hace evidente, la disparidad entre los sirvientes, o los que se ven obligados a trabajar el campo para vivir, con los propietarios de su tiempo, posibilidad completamente extraña para los primeros y actividad fértil para los segundos. Esta

inquietud de sí como ideal social, fue asimilada por la filosofía, en términos de una forma de actividad, siendo ésta una característica indispensable de la *epimeleia*, desde el principio hasta las últimas evoluciones filosóficas, porque la inquietud de sí no es solo una actitud o una atención sino que también se refiere a métodos, prácticas y recursos que persiguen una finalidad. Incluso en aplicaciones de mayor o menor trascendencia, el mismo Jenofonte emplea el término *epimeleia* para referirse a la importancia de la agricultura, el amor y la supervisión laboral. En el siglo I d.C, Dión de Prusa, utiliza la palabra *epimeleia* en referencia a las tareas del príncipe que se cuida de sus súbditos. Así que, la *epimeleia*, desde su origen pre-filosófico hasta bien entrado el Imperio Romano, ya contenía una extensa polisemia que hace referencia a todo un conjunto de significados, a veces complementarios, que anticipaban algunas de las posibilidades de su posterior desarrollo.

En el mismo orden hilatorio, la inquietud de sí compartía su amplia divulgación y relevancia social con el *gnothi seauton* o conócete a ti mismo, comprendido e incluido dentro del más amplio alcance de la preocupación por sí mismo. El conocerse a sí mismo era de cierta forma una especie de principio de aplicación delimitada y específica de esta genérica máxima de la *epimeleia heautou*. En el marco de la inquietud de uno mismo, el autoconocimiento era una necesidad operativa, entendida también como una efectiva herramienta en todo el proceso reflexivo del sí mismo. Según Foucault, el conócete a ti mismo, de origen delfico (escritura ubicada en el frontispicio del templo de Delfos), inaugura las relaciones entre el sujeto y la verdad. Constituye, una especie de construcción del “yo” que jugará a posteriori un papel decisivo en el lento ocultamiento del cuidado de sí.

En una interpretación muy particular el *gnothi seauton*, significa que se debe tener en cuenta nuestra condición de mortales y no debemos vanagloriarnos demasiado, sobre todo si nos comparamos con la potencia de los dioses, llevando implícito un principio de humildad o cierta moderación. Estos principios serían ajenos a cualquier formulación filosófica y estarían enfocados hacia la prudencia que

debe existir cuando se dirige al oráculo y la medida con la que hay que recibir sus predicciones. Según esta interpretación, *el gnothi seauton*, alude a un recordatorio de cautela y comedimiento. Es así como, el conócete a ti mismo formaba parte del acervo cultural de la Grecia arcaica y clásica, pero con un significado signado por la cautela y formando parte del principio más general del ocuparse de sí mismo. Si hay que conocerse es porque hay que preocuparse de uno mismo o, en palabras de Foucault: “No podemos ocuparnos de nosotros mismos sin conocernos”.

Evidentemente, la relación entre la *epimeleia heautou* y el precepto delfico *gnothi seauton* se irá concretando de diferentes maneras en todo el periodo de formación del cuidado de sí y se substanciará más que en un acoplamiento en lo que puede calificarse como una especie de subordinación. Sin embargo, advierte Foucault, es en el ámbito de esta correspondencia que, fijando su planteamiento crítico en el *gnothi seauton*, emerge Sócrates como la figura de autoridad moral e intelectual capaz de introducir ese antiguo precepto del conócete a ti mismo en el pensamiento filosófico.

En la tradición de los textos griegos y romanos siempre se conjuga el deber de conocerse a sí mismo con el principio de “tener que preocuparse sobre sí”, y ese “tener que” se convierte en una necesidad que provoca la puesta en práctica de la sentencia delfica. El tener que preocuparse de uno mismo, aun coexistiendo con el conócete a ti mismo, despliega su función en unas técnicas del yo antes de la práctica misma del principio delfico, y toda esta relación entre ambos principios se mantienen latentes durante toda la cultura grecorromana. Es en este contexto de relacionamiento entre el *gnothi seauton* y la *epimeleia heautou*, donde ocurren una serie de imbricaciones complejas que conducen a proyecciones de contenido filosófico con múltiples consecuencias.

Foucault, basándose en todo lo anterior, llama la atención sobre los *therapeutae*, que en algunos lugares de sus escritos los califica como secta y en otros

como comunidad consagrada a la meditación, cuyas prácticas consistían en el cuidado de sí. Estos terapeutas se caracterizan por una fuerte simbiosis entre el mundo helénico y el hebraico; todo lo cual, de una u otra forma favorecía la práctica del cuidado de sí. Por otra parte, en las citas de Filón que hace Foucault en *La hermenéutica del sujeto*, se los encuadra dentro de un agudo cultivo intelectual de meditación y estudio, así como de una continua preocupación por su alma, tarea a la que se dedican todos los días. Además, se ocultan a lugares elegidos para su residencia con el propósito de curarse las enfermedades difíciles, desencadenadas por temores, placeres, injusticias, dolores, miedos, ambiciones, pasiones, vicios y apetencias. Es decir, tenían que cuidarse de sí mismos para lo cual debían conocerse.

En ese tiempo, las tres características de la inquietud de sí avaladas por la forma platónica de *epimeleia heautou*: 1. el autoconocimiento, 2. el acceso a la verdad y 3. el reconocimiento de lo divino de uno mismo, toman contacto con las tensiones y equilibrios de esas mismas filosofías estoica, epicúrea, cínica y neopitagórica, y se originan las primeras alteraciones y desplazamientos. Sucede también que durante el periodo helenístico y bajo el Imperio Romano, la noción socrática del cuidado de Sí, deviene en tema filosófico universal y se va produciendo una progresiva generalización de la preocupación por sí, que incluye a todos los estratos sociales y no solo a las elites como sucedía al principio.

Por otro lado, el autoconocimiento pierde lentamente su capacidad de englobar toda exteriorización del cuidado de sí y, ahora, entra a formar parte de todo un conjunto de sus manifestaciones, y ya no se reduce a tener como finalidad el gobierno de los demás, o el gobierno de la ciudad, sino que ahora el propósito principal es el sí mismo. Foucault considera que el sujeto no puede ocuparse de sí mismo sin conocerse. Para cuidarse a sí mismo hay que conocerse a sí mismo, y, al mismo tiempo, hay que descubrir unos principios o reglas que son verdades de las que hay que dotarse y también de unos mandatos éticos de los que hay que adjudicarse. Para ello, el sujeto deberá transformarse en un proceso de auto-construcción a fin de lograr

el autoconocimiento, el dominio de sí, la libertad y las relaciones con los otros. Además, este conocimiento de sí viene yuxtapuesto con la acción de llevar a cabo toda la serie de pruebas, ejercicios, meditaciones y prácticas que irán situando en el sujeto la capacidad de su propia conversión. El acceso a la verdad exige una transformación del sujeto que perdurará durante toda la vida en una especie de actividad ascética sobre sí mismo que buscará equiparse de las verdades como activos de fundamentación ética. El sujeto, de esta manera, crea una obra de arte consigo mismo, una estética de su propia existencia que observe la vida como una forma de ser modelable. Pero, este modelo de construcción de la subjetividad también articula una actitud con relación a los demás porque al cuidarse de sí mismo el sujeto está proyectando cómo va a cuidar de los otros. La auto-reflexión de uno mismo y las consecuencias derivadas de índole práctica y moral servirán para propiciar una actitud adecuada hacia los otros.

Esquemáticamente, Foucault establece tres grandes formas de reflexividad sobre sí mismo. La primera, es la memoria donde se conoce la verdad como reconocimiento. El sujeto, en este caso, se modifica al descubrir el modo de retornar a su propio ser. La segunda de esas reflexividades refiere a la meditación de origen estoico donde se prueba que el sujeto actúa como piensa, con la finalidad de transformar el modo de ser que lo afirme como sujeto ético de la verdad. Esta forma responde al modo de saber espiritual y crearía el terreno para el posterior desarrollo del cristianismo católico. La tercera consiste en el método que busca un criterio de certeza para la validación de un conocimiento objetivo. En el desplazamiento de la meditación al método, que abarca desde la Edad Media hasta los siglos XVI y XVII, fue Descartes en 1641, con su célebre obra: las *Meditaciones Metafísicas*, quien instituye un método intelectual que sistematiza el conocimiento objetivo. En sus últimos años de vida Foucault, señala que la historia de la verdad entra a la Edad Moderna cuando se acepta como principio que para tener acceso a la verdad no se requiere modificaciones ni transformaciones del sujeto. Aquí se sustituye la ascesis de orden espiritual por la evidencia del yo, y ese modo de saber de conocer fue

paulatinamente limitando, recubriendo y disipando el saber espiritual que había continuado vigente hasta entonces.

Como consecuencia, de ese momento cartesiano, el cuidado de sí, tal y como se había establecido, fue desplazado a una vía muerta y condenado al olvido. Esto ocurre porque recalifica filosóficamente el *gnothi seauton* y descalifica la formulación general de la *epimeleia heautou*. En el primer caso, la recalificación, se refiere a situar en la especulación filosófica la evidencia como la ausencia de duda para la conciencia; de esta manera, el autoconocimiento pasa a ser una forma de evidencia de la existencia. En el segundo caso, se descalifica la *epimeleia heautou*, el cuidado de sí, porque las condiciones de acceso a la verdad ya no conciernen a la espiritualidad sino a condiciones extrínsecas, como pueden ser las culturales. La inquietud de sí se eliminó, se fue olvidando poco a poco, aunque ineludiblemente, del interés especulativo filosófico.

El lazo se rompió cuando Descartes (2010), dijo: “la filosofía se basta por sí sola para el conocimiento”, y Kant (1979) lo completó diciendo: “si el conocimiento tiene límites, ellos están en la estructura misma del sujeto cognoscente”. Esta ruptura introducida por Descartes y Kant, no se dieron el día que se conceptualizó el *cogito ergo sum*. Desde un principio, la separación fue lenta y compleja, manteniéndose múltiples superficies de contacto durante mucho tiempo. A lo que hay que agregar que la primera ruptura emergió de la misma teología, debido a que había configurado hasta aquel momento un sujeto cognoscente que encontraba al Dios infinito. Esto fue el detonante para que el pensamiento occidental, en particular el saber filosófico se liberara de las condiciones de espiritualidad que lo habían constreñido hasta ese entonces, y cuya formulación más general era el principio de la *epimeleia heautou*.

Esto quiere significar que desde finales del siglo V hasta el siglo XVII, el conflicto no se dio entre la espiritualidad y la ciencia, sino entre la espiritualidad y la teología. La separación que conduce al olvido se produce a fuego lento hasta que, con

la llegada de la evidencia cartesiana, se constata la desconexión entre el acceso a la verdad de un sujeto que se basta a sí mismo para el conocimiento y la que había sido planteada, hasta entonces, como la necesidad espiritual de una transformación del sujeto sobre sí mismo. El conocimiento del objeto reemplaza a la condición de espiritualidad anterior que era propuesta como necesaria para el acceso a la verdad. Pero, la filosofía en la edad moderna focaliza el interés especulativo en el *gnothi seauton*, y, de esa manera olvida y dejar en la sombra el cuidado de sí. Esto ocurre porque el sujeto ya no debe transformarse a sí mismo sino que, ya es capaz de verdad.

De esta manera, la ciencia descubría un territorio completamente fértil y virgen filtrado por la razón y la evidencia señala a una verdad independiente de cualquier condición de espiritualidad, siendo el resultado inmediato la marginación y el olvido del cuidado de sí. Sin embargo, pese a reducir el saber espiritual, asimiló algunos elementos de éste, así como lo refiere Spinoza citado por Foucault (ob.cit), cuando aboga por un acceso a la verdad desde una serie de condiciones de transformación del sujeto. Tampoco desaparece por completo la conexión con Kant, ni con la línea de especulación filosófica que va desde la fenomenología del espíritu de Hegel que asocia el acto de conocimiento con la necesidad de espiritualidad, pasando por Schelling, Schopenhauer, Nietzsche y Heidegger. Este frente filosófico, postula el planteamiento de la espiritualidad y redescubren sin darse cuenta el cuidado de sí. Para Foucault, el momento cartesiano es una fuerza de choque del conocimiento, que viene entrelazado históricamente con el *gnothi seauton*, al saber de espiritualidad que lleva aparejado el cuidado de sí, la *epimeleia heautou*. Con él comienza la hegemonía del conocimiento y la captura definitiva del cuidado de sí por el conocimiento de sí. Aun cuando siga habiendo elementos entrelazados, el choque es lo suficientemente contundente como para forzar la predisposición al olvido en la hasta entonces imborrable cuestión de la inquietud de sí. Con la irrupción del *cogito ergo sum*, se establecieron unas condiciones que harían todavía más viable el olvido del cuidado de sí. Situación que se acentuaría con la llegada del otro momento, el del filósofo Immanuel Kant y los filósofos de la Ilustración alemana, ya aludidos.

Aterrizando en la orientación profesional, cabría preguntarse: ¿Cuál ha sido el descuido u olvido de sí en el devenir del tiempo, concebida esencialmente como práctica psico-pedagógica en el sistema educativo venezolano?, ¿Por qué no ha podido demarcar sus propias fronteras teóricas y metodológicas?, y ¿Hasta qué punto ese no ocuparse de sí misma, produjo la importación de tecnologías del yo, editadas en conceptos psicologistas modales de los autos: autoayuda, autoestima, autosuperación personal, autoconocimiento y automeditación, entre otras?. Todas estas preguntas encuentran posibles respuestas en el contexto histórico del siglo XX, pero es la década de los 80 donde se agudiza dicha inquietud de sí, en pro de darle un mayor talante personal-social y ecológico-cultural, pues en esa década se vive la transición en los países industrializados como bien lo señala Machtou (2002), de una lógica de las cualificaciones a una lógica de las competencias. Destacando de estas últimas, que el Estado y las instituciones intermedias dentro de la cual están las educativas (desde kínder hasta los postgrados), son los entes encargados de certificar y acreditar el conocimiento adquirido, y en alianzas con las empresas, deja en ellas la evaluación de las competencias a nivel organizacional e individual.

Con el uso de la informática y a posteriori del internet, y su potencial acceso de conexión instantánea e ilimitada en la mayoría de las actividades educativas y profesionales, se fue planteando nuevos desafíos a manera de interferencias para el asesoramiento sobre los contenidos y las denominaciones de las profesiones. En este sentido, las instituciones educativas confrontan las mismas lógicas provenientes de las empresas y la formación académica se convierte en un mercado como los demás; es decir, se busca todo aquello que sea atractivo a los estudiantes, a los docentes, se desarrollan programas internacionales recurriendo a intercambios de docentes extranjeros o enviando estudiantes al extranjero para obtener títulos de prestigio internacional. De igual manera, se buscan las mejores escuelas y se multiplican las publicaciones sobre evaluaciones comparativas de los establecimientos de formación. También, se observa la falta de correspondencia entre los niveles de estudio y las perspectivas profesionales, ya que las condiciones de acceso a los empleos son cada

vez más selectivas. Esto era más evidente a nivel universitario, donde obtener un título de una profesión reconocida como exitosa, no era suficiente para garantizar un empleo con su esperado estatus. De allí el proceso de selección de carreras, debe hacerse con el criterio de una buena profesión y especialización (a lo que se denominó mucho tiempo después como hiperespecialización). De esta manera la orientación profesional toma un viraje especial a la evolución del trabajo y el empleo que caracteriza la época contemporánea o si se quiere postmoderna.

Ese dicho: “El trabajo libera”, también tiene su contrapartida ya que puede generar sufrimiento y presión de lo real, redescubriendo nuevos registros de sensibilidad, afectividad y subjetividad. Este sufrimiento por el trabajo entonces es el punto de partida para superar dichas presiones que son convertidas en patologías organizacionales y personales. Con el desarrollo de las actividades de servicio tanto en las empresas como en los centros educativos, se recurrió a la búsqueda de la autonomía (la ocupación de sí) de los trabajadores y estudiantes respectivamente; pero los círculos de control de calidad en la industria y la supervisión educativa en escuelas y universidades, neutralizaron esa iniciativa al aparecer las enajenaciones mentales relacionadas al trabajo y al estudio, focalizadas en categorías tales como: desmotivación, burnout (síndrome del quemado), baja autoestima, falta de vocación, fatiga excesiva, y para enfrentarlas se construyeron otras como: emprendimiento, valor agregado, calidad educativa, vocación de servicio, mística de trabajo, etc.

Desde esta perspectiva el orientador está descentrado de su práctica y queda obligado a ser un pseudo-terapeuta de deprimidos, resentidos y excluidos para contener las reacciones de los perjudicados, porque en el imaginario venezolano cuando un estudiante presenta una actitud diferente al resto, los docentes de aula lo remiten al orientador (a) para que resuelva esa situación como si fuera un acto de magia definitorio. Esto plantea lo siguiente: ¿Debe el orientador desde el sí mismo, asesorar a los estudiantes, docentes o cualquier representante, empleando el modelo motivacional de los entrenadores deportivos y de los couch de la industria, el

comercio y la banca?. Hay que resaltar que en el mundo industrializado el estudio está dirigido a capacitar, hacer cumplir instrucciones al pie de la letra sin cuestionar a los expertos y adoctrinar ideológicamente para el trabajo como un medio y no como un fin (des-ocupación de sí), generando una domesticación del ser humano hacia la actividad productiva; esto es inadmisibile, por cuanto el trabajo debe ser liberador, dignificante y generador de riqueza material y realización espiritual. De esto último, hay que considerar el trabajo como una vivencia irremplazable de la subjetividad y el canal a través del cual se aprende a vivir juntos para autodeterminarse en lo social. Es por ello que, la orientación profesional puede posibilitar una alternativa de resistencia a las sugerencias utilitaristas e instrumentalistas de la industria y la educación.

De la psicología general se desprendieron un cumulo de ideas versado en que las personas pueden integrarse eficientemente a una sociedad individualista (primero yo), industrializada (actitud mecanizada) y competitiva (siempre triunfa el más apto). Este ritualismo modernizante basado en el modelo del libre cambio, ha querido perpetuarse como un dictamen eterno del dios del progreso; pero las advertencias en el mundo actual, le hacen ver sus inconsistencias operativas, debido a que ha creado fronteras invisibles que separan a los que entran a la sociedad y a los que permanecen en el margen de la sombra como condenados de la tierra que una vez pronunciara Frank Fannon, para describir a los inmigrantes, las minorías (que cada vez se hacen mayorías), entre quienes están los grupos culturalmente heterogéneos del mundo.

La tradición positivista asimilada por la orientación profesional consistió en buscar un supuesto universalismo en una desbordante pluralidad cultural. A partir de la decadencia del mundo hegemónico de un solo saber-hacer, el enfoque socio-cultural entra al ruedo de la realidad con el propósito de estudiar al sujeto humano, el cual construye su identidad personal en correspondencia a sus sedimentos culturales. De esta forma, se presenta y se re-presenta el yo cultural para ser reconocido por los demás; en caso contrario produce una inevitable fragmentación de la estima de sí en términos Foucaultianos. Hayrynen y Guichard (2002), argumentan que: “las barreras

mágicas que limitan las elecciones de los individuos se forman muy temprano en la infancia, por el aprendizaje de las oposiciones y de las jerarquías propias de cada cultura”, (p. 11). Esas barreras hacen parecer las diferencias sobre los individuos como diferencias naturales que forman parte de la psicología social y no como un aspecto de la dominación. Es así como la sociedad se ha llenado de explicaciones naturales para justificar que es natural que unos pierdan y otros ganen. Es una tarea titánica hacer que las personas superen dichas barreras, pues son presentadas como el orden natural de la sociedad y la única opción posible es la adaptabilidad; también son consideradas barreras sagradas porque han sido impuestas por el sello de la predestinación divina (el que nace pobre, muere pobre), y todas estas demarcaciones simbólicas actúan como poderosas fuerzas hidráulicas en el inconsciente colectivo.

Esta sumisión se acepta porque se piensa que es natural, y desde la orientación profesional subvertir estas creencias erráticas arraigadas en el imaginario social, aun cuando han surgido propuestas emancipadoras como la de Paulo Freire (1970) es muy difícil de llevar a cabo. Se ha hecho necesario desde el mismo siglo XX, una orientación que tienda un puente teórico, práctico, metodológico y epistemológico para disipar las sombras que limitan la existencia social. Ello requiere un pronunciamiento agresivo sobre las evidencias presentadas del origen socio-histórico de los factores que mantienen la estructura de ese sistema de creencias en la actualidad. La orientación no debería permanecer neutra a esta especie de prejuicios y falsaciones; en cambio puede y cuenta con la capacidad vivencial de sus voceros los orientadores para comprender y confrontar prácticas en el abordaje de realidades particulares en cada contexto educativo, comunitario y social.

Con la descripción antes expuesta, no se pretende lapidar a la psicología como disciplina científica, sino desprenderse de sus principios esencialistas que establecían las características individuales con las tipologías de las profesiones (llamado apareamiento) muy difundidos en la mayoría de los programas de intervención en orientación con el firme propósito de forjar una imagen de sí en los estudiantes,

trayendo como consecuencia en muchas situaciones una manipulación involuntaria. Allí se da el fenómeno de la pedofagia; es decir, el consumidor de la enseñanza, que también se le denomina desde la orientación educacional: cliente, usuario o asesorado y desde la educación: discente, aprendiz y alumno; entroncando en su desarrollo dos facetas lógicas, una la de la excelencia y la otra la de la resignación. La primera puede hacer la pregunta: ¿Cuál es la mejor estrategia para que yo pueda alcanzar la mayor posición social posible? (*homo economicus*); mientras que la segunda plantea: ¿Debo despedirme definitivamente de la opción profesional que más me gusta (diríamos en Venezuela, la que más me da nota)? (*homo esteticus*).

La orientación profesional debe enfrentar ¿una época de crisis o una crisis de época?. Esperando no caer en reduccionismos, ni determinismos, se puede hablar de tres tipos de crisis: 1. la crisis de la escuela, 2. la crisis del trabajo y 3. la crisis de la identidad personal-social. La primera afecta a casi todo el planeta, ya que en ella se forma al sujeto en la supremacía cognitivista, lo que Morillo (2012), denominó en su estudio doctoral como sujeto cognitivo trascendental, reproduciendo el orden natural del aprendizaje, y a su vez como objeto de la escolarización. La segunda implica un hostigamiento moral por el desempleo y el subempleo, pudiendo establecer una divergencia entre el empleo decente (digno) y el empleo aberrante (alienante y sufrido). En cuanto a la tercera, propone la identidad de una no identidad y de una moral donde todo vale. Es desde el cuidado de sí (*epimeleia heautou*) y el autoconocimiento de sí (*gnothi seauton*), donde el orientador profesional puede encontrar en su praxis social, el cuidado humano del otro; esto significa que la realización humana, no obedece a una jerarquización de necesidades como lo presentó Maslow (1988), sino a una des-veladura de la dignificación del Ser en sí y del Ser para sí en pro de lograr el Ser social en sí. También es posible considerar desde la orientación profesional la fundamentación de una praxis sobre una plataforma ontológica, axiológica y ética de consenso universal sin imposición autoritaria, reconociendo todas las formas de identidad, más allá de las diferencias étnicas, sociales, religiosas, espirituales, sexuales e ideológicas asumidas.

Caleidoscopio: Razón, Racionalidad y Racionalismo.

El Caleidoscopio es un tubo con tres espejos que multiplican las imágenes simultáneamente. En este caso multiplican simétricamente tres imaginarios teórico-conceptuales: la razón (capacidad únicamente humana), el racionalismo (teoría del conocimiento) y la racionalidad (forma lógica de entender y explicar la realidad). En este sentido, tanto el instrumental teórico y metodológico proveniente del territorio disciplinar de la psicología con sus diferentes alianzas: Psicoanálisis, Gestalt, Dinámica de Grupo, Análisis Transaccional (PAN), Programación Neurolingüística (PNL) y la panóptica institucionalista social-educativa-comunitaria, han compartido históricamente un imaginario pragmático para el ejercicio de la orientación profesional en Venezuela. De todo esto emerge un Caleidoscopio racional-instituido como enunciado imbricado que pretende establecer fronteras, testimoniar obstáculos y olfatear posibilidades de la praxis orientadora en educación, a fin de des-mistificar (inspeccionar) racionalmente el espacio de su realización organizacional.

Profesar una actitud desde esta perspectiva supone el desafío de renunciar a posicionamientos acomodaticios y dogmatizantes para aperturar la inquietud de sí como noción fundante de la racionalidad occidental que permita des-ocultar y de-construir las ilusiones de la certeza, los aciertos empíricos y los efectos positivos. Se advierte por tanto, que aún prevalece en las instituciones educativas venezolanas, pese al modelo educativo bolivariano instaurado desde el 2007, una importante carga energética de la ilustración en el amplio espectro de la racionalidad, tendiente a olvidar e invisibilizar la materialidad de los discursos sociales y potenciar el poder institucional en los registros psíquicos de cada historia personal. No puede haber transformación social e individual si las sobre-determinaciones vinculadas al ethos político de una época no se dejan criticar reflexivamente, y no habrá posición alterna si no hay disposición a la transformación de sí, en una especie de racionalidad dialéctica, subversiva, fornicaria, des-estructurante, con dudas abiertas e incesantes y sórdidos dispositivos anti-hegemónicos (del griego *hegemon*=guía).

En este mismo apartado, si se quiere buscar un centro pivote en torno al cual pueda dilucidarse el nacimiento de la modernidad y la especificidad de los fenómenos en ella generados, ese centro no es otro que la razón, la cual permea la filosofía, la política, la cultura, el arte y por supuesto la ciencia. Se puede decir entonces, que la razón moderna es una razón ilustrada. Desde la misma matriz de la ilustración predecimonónica, se perfila la concepción de la razón y desde ella se establecen los muros de la racionalidad moderna. Para Cassirer (1981), en el siglo XVIII se instaura la creencia en la unidad e invariabilidad de la razón. La razón se constituye en la norma a seguir para todo los sujetos pensantes (bueno para los que dejaban pensar), para todas las naciones, épocas y culturas. La razón se equipararía a un demiurgo (sustancia creadora e in-creada) que alimenta y nutre con su energía intelectual todas las cosas inteligibles en un patrón sólido de pensamiento moderno.

Por su parte Hegel (1977) es indudablemente el pensador ilustrado que llevo a otro nivel el concepto de la razón, de hecho postula una apoteosis de la razón, una especie de panóptica racional que fragua todos los procesos del pensamiento y los actos de los sujetos humanos; por lo tanto, la naturaleza y la historia son racionales, porque ésta última es el desarrollo del discurso, de la interacción humana y finalmente de la totalidad social. En la dialéctica de la individualidad y la universalidad, la razón expresa la totalidad que prevalece sobre las personas. Asimismo, Hegel (1970) en la filosofía de la historia, sostiene que la razón no la construyen los individuos y es posible que no tengan conciencia de ella, se imaginan actuar de una manera determinada, pero, la astucia de la razón se la ingenia para articular todos los fines individuales, no para producir una suma mecánica, sino para hacerlos servir a un orden natural que escapa a sus previsiones. De allí infiere que todo lo real es racional y todo lo racional es real.

En su obra: *La fenomenología del Espíritu*, Hegel refiere que el Espíritu esta subsumido a la razón y también representa el paso previo para llegar a ella en el proceso de conocimiento. La razón es Espíritu en cuanto eleva a verdad, la certeza de

ser toda realidad. Para Hegel la razón es subjetiva y objetiva, es naturaleza e historia, es pensamiento y voluntad. Con una razón plenipotenciaria, la coherencia de un sistema universal que todo lo comprende y explica sin fisuras, no tiene problema alguno, ya que no vislumbra la contingencia y la singularidad del presente (aquí y ahora). La razón se transforma en un sistema de conocimiento que parte de la inmediatez de la certeza a un saber absoluto. Aquí se apertura la evidencia de la consciencia, pero, no se problematiza lo empírico, y éste se resuelve en un dato de consciencia, transformando de esta manera lo empírico en razón. De esta forma, la razón se erige como un Dios omnipotente, más poderoso, cínico y violento que el Dios dogmático de las cruzadas y la inquisición; en otras palabras, la Razón-Dios es un fetiche al cual se le venera al interior del culto a la empresa moderna.

Con estas argumentaciones no se busca destruir la razón, sino reflexionar sobre su ideología racional, a fin de que ella pueda ser más comedida y respetuosa del ser humano donde actualmente gravita, que contribuya además a la imaginación, la sensibilidad, a explicar la vida social y finalmente a procurar un mundo productivo, gratificante, lucido y creativo que pueda concretar un humanismo insurgente o mejor dicho un transhumanismo tópico, donde la economía no sea la base del goce, sino que ambos deben ser atendidos por todo proyecto político, social y educativo. El asunto sigue siendo de fe, fe en la ciencia, fe en la razón, fe en la historia y en consecuencia fe en la modernización y en la modernidad cultural.

De las consecuencias moralistas e idealistas del pensamiento Hegeliano se configuraron filigranas para un pensamiento autoproclamado como materialista. Por su lado Max Horkheimer (1973), neomarxista perteneciente a la escuela de Frankfurt, cuando escribió: “Crítica de la Razón Instrumental” influido por Weber y Lukács, reverdece en pleno siglo XX el pensamiento Hegeliano, al declarar: “Los Filósofos de la ilustración atacaron a la religión en nombre de la razón; en última instancia a quien vencieron no fue a la iglesia, sino a la metafísica y al concepto objetivo de razón mismo”. (p. 29). Desde este punto de vista Horkheimer muestra cierta simpatía por

Hegel al querer recuperar el pleno sentido de la razón. Para este pensador la razón es subjetiva y objetiva, razón teórica y razón práctica, conocimiento y acción, ciencia y decodificación de la personalidad humana. También es importante señalar que Horkheimer, cuando fue director del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, se propuso fusionar Marxismo y Psicoanálisis, regresando de esta forma a una razón absoluta que cierra el compás a Nietzsche y Freud, para luego abrirlo hacia el campo de las pulsiones que desempeñan una función trascendente en la estructura de la personalidad humana. Esta concepción limitada de la razón se encuentra muy detrás de Weber, quien desarrollo la razón formal y la razón material, precisamente porque Weber extrajo estos puntos filosóficos de Nietzsche.

Desde otro punto de vista, Habermas (1988) en su teoría de la acción comunicativa, se sirve de una razón omnisciente para proponer una democracia profunda a partir del entendimiento racional, incurriendo en un racionalismo idealista; esto se entiende, por cuanto se construye idealmente las condiciones de un acuerdo comunicativo, pasando por alto las condiciones económicas, sociales y políticas que hacen un acuerdo político aun en temas abstractos; significando a su vez que mientras no se cambie radicalmente la vida social, no se puede privilegiar abstractamente el acuerdo sobre el desacuerdo. La protocolización del desacuerdo y la confrontación no violenta, supera un acuerdo idealista; pero, al desarrollarse puede desencadenar confrontación irregular o violenta.

En una interesante reflexión, Botero Uribe (1992), sostiene que el hombre (ser antropológico) es razón, sensibilidad e imaginación. Ciertamente la razón tiene la capacidad de producir conocimiento; pero, por si misma es incapaz de descifrar la multidimensionalidad del ser humano. En el mundo objetivo y el pensamiento humano se encuentran una gran cantidad de objetos y sujetos refractarios a la razón, y aun cuando ésta los convierta a todos ellos en signos lingüísticos a través del lenguaje, no se convierten por ese hecho en racionales, como así lo describían Wittgenstein y Habermas. Lo empírico, el mito, la poesía, las pulsiones y la

imaginación es otro frente a la razón, y si bien estos territorios se demarcan por un lenguaje racional, solo puede capturar algunos elementos de la razón; sin embargo escapa de ella cuando se expresa en un simbolismo no racional, repleto de sensibilidad, imaginación e intuición, en tal caso de razón parcial. En ese mundo racional también habita un mundo no racional, un campo que no es estrictamente racional e irracional, un espacio de razón, pero desde sus mismos fundamentos no la niega, ni niega otras posibilidades de no razón. Junto a esa razón también puede co-existir una razón estética, una razón que yo he llamado no ensídica desde los imaginarios sociales, construida desde la lógica magmática de Castoriadis.

Puesto que la orientación profesional emergió en el contexto de la industrialización moderna (modernismo), ésta heredó un legado colonialista; es decir, una especie de mitología del capital que nos ha dicho consciente e inconscientemente lo qué debemos pensar y cómo debemos actuar en un entramado capitalcentrismo, tutelado por el intelectualismo burgués que ha permeado incluso a los sistemas socialistas haciendo pensar a sus súbditos de manera similar y a-critica. Así desde el imperio de la razón una orientación supeditada a disciplinas matrices como la psicología, la sociología, la antropología, entre otras obtiene un linaje de dependencia y minusvalía, sin asidero teórico y metodológico que la legitime con voz propia. No ha existido en el devenir histórico un cemento epistemológico que pueda unir las en una concepción admisible y coherente, pues el aditivo que impide ese pegamento es la ideología del capital y las tecnologías des-humanizantes. Con la puesta en marcha de la transdisciplinariedad se han creado nuevos aditivos teóricos y epistémicos para generar conexiones más resistentes; pero aún faltan por ver los resultados.

Cuando se habla de racionalidad, se está ante la imagen y semejanza de la razón, de allí que el mismo Aristóteles haya declarado que el hombre es: “un animal racional”, un ser ineludiblemente racional que en su evolución bio-histórica-cultural construyó un sistema abierto del conocimiento, con la posibilidad de ser aprehendido y justificado, para luego emplearlo ilimitadamente en la técnica, creando la primera

ecuación: Dios-Mundo-Hombre y al caer en desuso por la secularización (declinar de lo religioso) se desplaza a una segunda ecuación: sujeto cognoscente-naturaleza unificada-saber universal. Con la inauguración del cartesianismo propuesto por Descartes (ob.cit), se entra a una nueva era de contradicciones al consolidarse ciertos dogmatismos al concebir el conocimiento científico como única vía posible para explicar y transformar la realidad. Para Kant (1979), la ilustración representó la posibilidad de liberar al hombre de su incapacidad de servirle a su propia inteligencia sin la guía de otro, y así lo expresa: “¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!. Es tan cómodo no estar emancipado”. (p.25). Asimismo, Kant (1952), en su escrito sobre Crítica del Juicio, denominado: “*Del gusto como una especie de sensus communis*”, planteó tres máximas del entendimiento humano común: 1. Pensar por uno mismo. 2. Pensar poniéndonos en el lugar de los demás y 3. Pensar estando siempre de acuerdo con uno mismo.

En estas tres máximas racionales, Kant (ob.cit), toma en consideración no solamente una racionalidad práctica, sino también las exigencias facultativas de esa racionalidad. Esto no detenta un recetario para que las personas sean racionales, sino más bien ofrece una explicación de lo que significa ser racional. A partir de estos planteamientos se puede afirmar que la prioridad principal de la Ilustración es el conocimiento, por encima de la autonomía de todos los seres racionales y el juicio reflexivo; asegurando de esta manera, la validez intersubjetiva al indicar que: “Una facultad crítica que en su acto reflexivo toma en cuenta el modo de representación de cualquier otro para, por así decirlo, sopesar su juicio con la razón humana total”. (p.151). La física de Newton, dio paso al paradigma del conocimiento en general, de allí que Kant busco determinar los fundamentos del conocimiento metódico y con ello el establecimiento de la ciencia. Pero además, se asocian los aspectos cognitivos del progreso científico con las prácticas morales, ya que el pensamiento ilustrado se interesó por todas las actividades del hombre, incluyendo las sociales, despojándose de todo dogmatismo, presuponiendo la unidad de la razón teórica con la razón práctica.

En este sentido, la racionalidad devenida de la razón se entiende como el uso público del pensamiento y del juicio, que instaura en el sujeto ser el protagonista de su propia razón, es decir, es el sujeto quien puede de-construir los diversos mitos y edificar un saber validado por consensos. Este uso público de la razón atiende la intersubjetividad y la posibilidad de liberar al hombre de sus tutelas tanto materiales como ideológicas, sentido que se va perdiendo con la discusión sobre racionalidad y que no es recuperado sino con los representantes de la Teoría Crítica para convertirlo en un proyecto emancipador. Desde esta lectura, el uso de la razón en el proyecto ilustrado queda amalgamado con el proyecto de modernidad, posibilitando su concreción, pero al mismo tiempo sus propias contradicciones para una eventual disolución. La autorrealización de la razón, se transformó en un proceso de racionalización social, dominado por una racionalidad instrumental, que colonizó al mundo racional con el capital y el poder. Este es el caso del capitalismo ya descrito con anterioridad y los procesos de modernización; de ahí que la discusión sobre la razón, se transfigure por el de racionalidad.

Con respecto a Weber (1974; 1978), éste establece el concepto de racionalidad en oposición al concepto que de razón se ofrece a partir de la discusión entre la Ilustración y el Historicismo. La relación que él encuentra en la modernidad occidental entre razón e historia, es la de un ejercicio racional que llamará racionalidad con respecto a fines (*zweckrationalität*) Así, la racionalidad puede significar una cosa cuando se considera el tipo de racionalización con el que un pensador elabora la imagen del mundo en un progresivo dominio teórico de la realidad a través de conceptos cada vez más abstractos y precisos.; pero también puede significar otra cosa, cuando se toma en cuenta el logro metódico de un fin práctico y rigurosamente determinado, por medio de un cálculo cada vez más refinado de los medios. Por lo cual, una acción racionalmente comprensible, es aquella que puede ser captable intelectualmente de un modo unívoco. Conjuntamente, el término racional puede significar planificación metódica, de ahí que haya propuesto una racionalidad formal y una material, en la primera se ponderan los

medios, fines y su instrumentalidad mientras que en la segunda se aprecia la atribución de los valores.

Prosigue señalando Weber (1983), que la modernización de una sociedad se describe desde el punto de vista de una racionalización cultural y social, con la impronta de un tipo de racionalidad que considere medios, fines y valores. Con base en esto, se define la acción racional con arreglo a fines; como aquella acción que calcula racionalmente los medios con los fines y éstos con los diferentes objetivos entre sí. Mientras que la acción racional con arreglo a valores se orienta a exigencias determinadas por la creencia en el valor o convicción valorativa. Si la racionalidad formal es el grado de cálculo técnicamente posible, entonces lo esencial en toda economía puede expresarse mediante previsiones sujetas al cálculo; un ejemplo de esto es el capital, el cual representa el cálculo económico más perfecto y racional. En tanto la racionalidad material, implica el abastecimiento de bienes por medio de una acción social de carácter económico emplazada por principios de valor; de tal manera la acción es contemplada desde la perspectiva de esos principios.

Teniendo en cuenta todo esto, Marcuse (1968), interpreta críticamente la racionalidad Weberiana y denuncia como falsa la supuesta neutralidad valorativa de la economía y la técnica que impulsaron la civilización moderna, debido a que una vez que la razón instrumental tecnicista se hace universal con la producción económica, invade todas las esferas de la vida social y configura simultáneamente un proyecto histórico determinado de sociedad humana que programa un mundo matizado por la dominación. La racionalidad formal es la resultante de la matematización universal que consiste en la transformación de la calidad en cantidad. Se trata de dominación porque precisamente actúa sobre las singularidades reducidas a cantidades y valores de cambio, es decir, convertidas en mercancías cosificadas. Esta es la razón que caracteriza al capitalismo, para lograr el beneficio renovado y permanente (acumulación ampliada). Al implantar esta racionalidad en la sociedad surge un tipo de dominación política y social, ya que admite la dominación de la

naturaleza y del hombre con un poder y control característico. Oscilando pues, entre una racionalidad teórica hacia una racionalidad concreta y práctica.

Con esta reinterpretación del concepto weberiano de racionalidad, Marcuse pretende analizar la razón vinculándola con la noción de verdad y realidad, uniendo el mundo objetivo con el subjetivo. La noción de verdad referida por la lógica formal sirvió de modelo para la racionalidad pre-tecnológica y ésta se convierte en antecedente del pensamiento científico; pues esta lógica estableció esquemas cuantitativos por el uso del cálculo, desde los inicios de la Ilustración. La razón tanto pre-tecnológica como tecnológica se vincula a las normativas del control y la dominación. Esta dominación es la forma moderna de racionalidad. En este sentido, los derechos y libertades vitales al comienzo de la sociedad industrial se debilitan, perdiendo de esta forma sus contenidos tradicionales. En la situación de las sociedades subdesarrolladas donde las necesidades más, el peso de las tradiciones, costumbres y condiciones pre-tecnológicas y pre-burguesas ofrecen una fuerte resistencia a los procesos de racionalización. De ahí que, el progreso técnico requiera de la degradación de los valores tradicionales, puesto que en la sociedad capitalista dominan los procesos de intercambio de mercancías y otros conceptos similares.

En el mundo científico, es el método monolítico el que propone certezas al hombre mediante la dominación de la naturaleza material. Desde entonces la razón técnica y científica se convierte en razón política subordinada a la de dominio, que se convierte en la ideología que legitima a la burocracia total. Es por ello que, la ciencia y la técnica de orden empírico operacional se convierten en fuertes fundamentos de la administración planificada y la evaluación, que no son asuntos estrictamente académicos, sino políticos. En ese terreno burocrático, es la administración la que encarna el dominio político como enunciado de esa racionalidad y asegura su continuidad a partir de la imposición del cálculo a fin de obtener beneficios e intereses particulares, que se ubican en el juego político para su propia auto-preservación. La racionalidad de esta manera muestra un doble rostro; por un lado, la

crítica del estado de las fuerzas productivas, ante el que pudiera quedar desenmascarada la represión; por otro lado, un criterio apologético en el que esas mismas relaciones de producción son justificadas en el marco institucional.

Los hombres son endeble a la razón técnica, porque no son conscientes de ella, ya que el orden que los subyuga se impone como un imperativo racional incuestionable; a la vez, son esos mismos hombres los que reproducen su propia opresión. Sin embargo, esta racionalidad, genera dilemáticamente las condiciones materiales para su crítica y para una nueva forma de sociedad que rescate la razón de su propia contradicción. Es así como Marcuse da cuenta del exilio del proyecto de la razón como modelo emancipatorio del hombre y se convierte en racionalización que impone un tipo de dictadura y con trol, apoyado por la ciencia y la técnica, en una especie de razón sinrazón.

En cuanto a Habermas (1988), el concepto de racionalidad, tiende a una bifurcación, por un lado, la racionalidad cognitivo instrumental empírica que lleva a la auto-comprensión de la modernidad, que connota una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo. Por el otro, la racionalidad comunicativa conectada a la idea de *logos*, se fundamenta en un discurso argumentativo en el que los participantes tienen la posibilidad de superar la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista. Por lo tanto, se gesta una unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto como entendimiento comunicativo. De ahí que sea pertinente reflexionar sobre las condiciones socioculturales que subyacen a un tipo de vida, que tal vez refleje la racionalidad de ese modo de existencia compartido por colectividades y pueda ser explicativo en un horizonte socio-histórico. Por lo que se requiere construir una teoría de la racionalidad con intención práctica, que conduzca la crítica de las formas sociales de realización racional, para lo cual Habermas revisa el tipo de racionalidad que orienta al sistema y aquella que puede posibilitar la emancipación del mundo de la vida de la colonización sistémica, con base en el poder y el capital que finalmente cosifica las relaciones sociales.

Ya habiendo abordado la razón y la racionalidad, cuando se habla de racionalismo no se escinde de los conceptos anteriores, antes bien existe una imbricación teórica-conceptual muy íntima. Para Abbagnano (2004), el racionalismo consiste en general en: “Una actitud de quien se confía a los procedimientos de la razón para la determinación de creencias o técnicas en un campo determinado”. (p. 883). Para Weber (1975), el racionalismo consiste en la idea de que el trabajo es un medio al servicio de una racionalización del suministro de bienes materiales a la humanidad. Por lo que, el racionalismo práctico es el modo de conducta que refiere conscientemente al mundo de los intereses terrenales, del yo individual y hace de ellos la medida de toda valoración. Los avances de la técnica y la ciencia determinan una parte fundamental de los ideales del capitalismo moderno y constituyen la más acabada expresión del racionalismo que legitima todo tipo de dominación, es a decir la burocracia, que es una forma de imposición de una misma razón en todos los campos. Rastreando a Abbagnano (ob.cit) afirma que el racionalismo crítico, tras las huellas dejadas por Kant, se propone desarrollar una crítica de la racionalidad, destinada a escudriñar la función, el significado y el límite del pensamiento en su capacidad de producir conocimientos, de construir horizontes de inteligibilidad del mundo y de elaborar estructuras capaces de llegar a los límites de la realidad misma. Popper (1981), identificó al racionalismo crítico con el método de la descripción crítica y con el principio según el cual: “nada debe ser considerado exento de crítica, ni siquiera el principio mismo del método crítico”. (p.145).

Por su parte, Pineda (s/f), haciendo alusión a Popper, afirma que éste vincula el racionalismo con la exigencia política de una injerencia social práctica en el sentido humanitario, con la exigencia de la racionalización de la sociedad, de la planificación con miras a la libertad y al control mediante la razón consciente de sus limitaciones, por lo tanto, de los demás hombres a quienes no aspira a coaccionar, ni aún para procurarles su felicidad. La adopción del racionalismo desde esta perspectiva implica que existen instituciones sociales destinadas a proteger la libertad de la crítica, la libertad del pensamiento y, de esta manera, la libertad de los hombres, y que más que

el desarrollo de la Educación en el predominio del libre juego de las ideas, un medio común de comunicación, y un lenguaje común de la razón, además de la imaginación en la aplicación práctica del igualitarismo y la imparcialidad.

Comenta Botero Uribe (1992), que en la modernidad-postmodernidad el bloque de países noratlánticos (eje norte de América-norte de Europa), tratan en especial a los países del tercer mundo (en vías de desarrollo) con términos mercantilistas, y sus soberanías, dignidades, producciones artísticas y capacidades institucionales e intelectuales han sido desplazadas por la prevalencia del colonialismo económico, producto indiscutible de una racionalidad instrumentalista. Cabe acotar que actualmente el trabajo y la profesión está desapareciendo como fuerza de producción, adquiriendo nuevos rumbos porque precisamente no satisface las demandas sociales, ni establece los equilibrios culturales para mejores formas de vida, lo cual requiere de una amplia reorganización de saberes tecno-estratégicos (economía, política y administración) y saberes reflexivo-valorativos (ética, educación y pensamiento complejo). Si se sigue esta lógica instrumentalista los avances serán cada vez más retrocesos; es decir una racionalidad concebida unilateralmente conducirá irremediabilmente a una irracionalidad objetiva. Lo que se apuesta es a una racionalidad de la no razón para ampliar la comprensión de la realización humana, sin que por ello se niegue el caudal de fuerzas históricas que nos ha traído hasta aquí.

En esa dinámica de una razón des-instrumentalizada, Castoriadis (1996; 1997) propone la lógica de los magmas o racionalidad magmática, contraria a una racionalidad conjuntista identitaria (ensídica). La noción de magma es aplicada tanto al inconsciente (psique-soma), del cual emerge, siendo uno de los espacios donde se expresa la imaginación radical, como de la sociedad en cuanto hay un magma de significaciones imaginarias sociales. La noción de esta última muestra la profunda articulación e interdependencia entre la psique y la sociedad, por tanto, la subjetividad es producto de la incorporación de significaciones imaginarias

sociales de la sociedad a la que pertenece. Estas son creadas por el colectivo anónimo de los sujetos, a partir de su imaginario social instituyente.

Para Castoriadis, toda sociedad debe proveer de un sentido a sus ciudadanos para respetar la característica de su psique. Toda realidad es social por definición y las significaciones imaginarias sociales definen de un modo absolutamente arbitrario las representaciones, deseos y actos de los sujetos; así, por ejemplo, las ideas de libertad, o de democracia, son una creación del colectivo y no tienen ningún sentido en sí mismas, ni son cuestiones inefables como nada lo es. Las sociedades se mueven entre la heteronomía (alienación) y la autonomía y ésta para ser alcanzada necesita de la implementación de un régimen democrático, en el cual la idea de mortalidad ocupa un lugar privilegiado para lo cual retoma la función de la tragedia en la sociedad griega, como recordatorio para los sujetos de su finitud y del precio a pagar si fracasa la autolimitación y se produce la desmesura (*la hybris*). Otro aspecto a resaltar es que Castoriadis propugna un cambio profundo y sin precedentes de la relación de los integrantes de la sociedad con el conocimiento, con el saber, lo que implica una diferente relación con la autoridad. La fragmentación del mundo del conocimiento debida a la crisis actual, debe dejar lugar a un trabajo conjunto entre disciplinas, a articulaciones entre las mismas. Si la imaginación tanto de la psique como la del colectivo, si no es acompañada de la lógica conjuntista identitaria (*ensidica*), produce caos, pero deviene fatalmente en cierre, hasta que una nueva ruptura vuelva a poner a lo magmático en la superficie, en un movimiento inacabado.

En relación a la ciencia, ésta debe estar dirigida siempre al desafío de crear un pensamiento complejo que sea capaz de hacer pensar, de creación, de ruptura y surgimiento de lo nuevo, a nivel físico, del ser, y de lo histórico-social, elucidación en la cual la imaginación radical y la autonomía ocupan un lugar decisivo, haciendo emerger la lógica de los magmas. Lo magmático a este nivel, es la capacidad de pensar lo que es real hasta este momento desconocido, como organización en planos ligados de adherencias parciales, estratificación y sucesión de capas del ser,

organizadas siempre de modo momentáneo. La ciencia tiene a la incerteza en su centro, todo conocimiento es parcial, en oposición a la certeza, coagulación de todo saber posible, que responde, a su vez, a una de las características de la psique y de la sociedad, como es la búsqueda de un sentido último. De esta manera termina rompiendo definitivamente con la separación entre ciencia y filosofía, y termina con la ilusión de que la subjetividad queda por fuera de todo saber.

Ante esta racionalidad magmática la nueva sociedad se presenta de manera pluralista, librepensante, polivalente, polifuncional, multidimensional y un tanto desjerarquizada. Tampoco se puede concebir diferencias radicales entre cultura y naturaleza, ya que la primera es la conciencia que asume la segunda, convergiendo ambas en una relación estrecha entre diversidad biológica y diversidad cultural; así como también, entre éstas dos y los soportes abióticos que conforman sus nichos y macroambientes. El dualismo entre cultura y naturaleza es una ilusión alimentada por la racionalidad ilustrada e instrumental al manipular a la razón para que establezca una disociación entre las potencialidades del ser humano (biodiversidad cultural) y la biodiversidad natural. Castoriadis (1997); Dennett (2000); y Morin (2000), no están de acuerdo con este dualismo y sostienen que el hombre basa su cultura, su estrategia de supervivencia, en la diversidad de opciones de articulación a los ecosistemas y en su transformación.

La especie humana representada en diversos grupos étnicos es en esencia construcción de cultura en cada periodo histórico, esto le ha permitido el devenir con opciones deliberadas que implican acciones sobre lo no acontecido. Sobre este panorama cultural, desempeña una función trascendente la educación, porque ello supone una auto-modelación progresiva de lo humano como ascesis cultural mediatizada por el conocimiento del mundo y de sí mismo. Es por tanto, en este contexto educativo donde se resaltan aspectos vitales de muy sentida vivencia que la orientación profesional puede profundizar y reflexionar hacia una redimensión cultural, donde el eje moral y material sea el punto de partida.

Tanto la educación formal como la orientación profesional dentro del sistema educativo, deben incluir lo político, lo económico, lo social, lo histórico, la especie y lo individual de manera complementaria e inseparable, ello supone un estudio comprensivo de la complejidad humana en apertura a lo objetivo y lo subjetivo como formas de conocimientos científicamente válidos y necesarios, tal vez esto conduzca a una concienciación de la condición humana y sus estructuras sociales imaginarias. En su concretud, lo biológico-somático y lo social-cultural constituyen una unidad indisoluble, plural e indeterminada, ya que la evolución justamente se ocupa de hacer viable la diversidad y ello garantiza a su vez el continuum humano a través de la cultura. Tanto la educación como la orientación profesional no se sustentan sobre fundamentos mesiánicos ni redentoristas; pero si puede significar en la cotidianidad de los proyectos políticos de los sujetos un bien colectivo racionalmente equitativo y solidario. En fin, la orientación profesional en el contexto educativo necesita saber si en un mundo utópico, incierto y diversificado, puede establecer la confianza en su saber pedagógico-comunitario, todo ello requiere de un creativo esfuerzo teórico y metodológico con identidad propia.

CAPÍTULO V

DESPLIEGUE HERMENÉUTICO Y PRESENTACIÓN DE EVIDENCIAS RACIO-EMPIRICAS

Contra el positivismo, que se detiene en los fenómenos: “sólo hay hechos”, yo diría: no, precisamente no hay hechos, sino sólo interpretaciones, todo es subjetivo decís; pero ésta ya es una interpretación, el sujeto no es nada dado, es solo algo añadido por la imaginación, algo añadido después. ¿Es en fin, necesario poner todavía al interprete detrás de la interpretación?, ya esto es invención, hipótesis.

Friedrich Nietzsche

Sistematización y Tratamiento Cualitativo de la Información

El estudio de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano desde los imaginarios sociales, abre una posibilidad heurística de aproximación a la vivencia cotidiana y profesional del orientador en ejercicio, en lo que respecta a sus actitudes, sensibilidades y perspectivas academicistas como una realidad que se construye de forma dinámica (mágica) en la dimensión socio-simbólica. Estos imaginarios sociales son al mismo tiempo construcción, de-construcción y representación el mundo real, pero no como un fenómeno pasivo, ni inventado de la nada; sino como la consciencia personal del yo hacia el nosotros (noción de alteridad). Es por ello que la metodología como sendero instituyente acusa un enfoque abierto sostenido desde la etnometodología en el sentido de develar los métodos propios que emplean los orientadores al momento de ejercer su praxis profesional partiendo desde una lógica ensídica hasta elucubrar una lógica mágica. Los métodos explicativos son reduccionistas de la realidad social y la realidad simbólica, es por ello que se interpretó toda la información resultante, tanto en la definición inicial de las categorías y subcategorías, como en el proceso de búsqueda de una

racionalidad geo-estratégica no ensídica desde los imaginarios sociales. Para ello fue oportuno situarse desde la óptica hermenéutica, la cual permitió comprender el mundo vivido e intangible del significado. (Habermas, 1978). Ese mundo vivido del orientador en ejercicio, se desplaza en los procesos conversacionales de la Universidad como institución instituida y del sistema educativo venezolano como un magma de magmas (ente rector institucional-social). Con todo este ímpetu y disposición investigativa no se incurrió ni en la improvisación ni en el eclecticismo metodológico, antes bien corresponde a un itinerario instituyente (creación permanente) a las realidades sociales que se construyen en los resquicios de la vida cotidiana y la vida académica, esos resquicios involucran tanto las lógicas identitarias como las magmáticas, transitadas por los arqueos bibliográficos y los contactos directos con la realidad humana del orientador. Los discursos emitidos por las informadoras llave no fueron tergiversadas en cuanto a forma y contenido.

En consideración a estos argumentos, el tratamiento cualitativo de la información estuvo conformado por tres momentos: 1. Momento Pre-Configuracional u hoja de ruta protocolar: implicó la presentación personal de cada una de las informadoras llave, codificadas de la siguiente manera: ORA, ORB, ORC, ORD, ORE; al igual que, la transcripción textual de las entrevistas y el proceso de categorización, destacando en éste categorías y subcategorías imaginarias radicales y sociales emergentes, mediante una matriz informativa. En cuanto al 2. Momento Configuracional o saturación categorial de la vivencia, el mismo constó con el colofón interpretativo de las cinco informadoras llave en un continuum numérico que abarca desde la línea 0000 hasta la línea 2498. Esta disposición y transformación de datos fue acompañada de una matriz de triangulación de fuentes orales, a través de ella se buscaron los desplazamientos hacia otras significaciones y paridad de las mismas. En cuanto al 3. Momento Trans-Figuracional, éste aportó los nodos críticos de convergencia para el proceso de una teorización, expresados en temáticas significativas imaginarias, proveniente de la triangulación de fuentes mixtas: discurso de las orientadoras, el entramado del corpus teórico y el exegeta (investigador).

Momento Pre-FiguracionalL: Hoja de Ruta Protocolar

Este momento basal consistió en una aproximación a la realidad intentando buscar desde su naturaleza teórica y vivencial las categorías y subcategorías emergentes del discurso orientador educativo en su instancia argumentativa y desde las cuales se construyó un esquema intelectual y observable. Estas categorías de análisis fueron asumidas desde una dialogicidad inductiva y deductiva. Inductiva porque permitió buscar la sustantividad de la vida cotidiana y profesional del orientador profesional en el sistema educativo venezolano y en el contexto universitario de formación, ya que allí siguen formando a otros orientadores.

Por su parte, la perspectiva deductiva permitió un acercamiento al mundo de vida de las orientadoras en ejercicio desde el entramado formal de los imaginarios sociales que atraviesa no solamente lo simbólico, sino lo real, lo caótico, lo institucional, lo individual y lo estético. No se recurrió a ningún procesador cualitativo informático, precisamente para mostrar como emergen cada una de las categorías y subcategorías imaginarias (algunos tildan a este proceso hermenéutico como un procedimiento tradicional no automatizado o a pie). También es preciso clarificar que las entrevistas no revistieron un patrón conductual repetitivo, sino que más bien se establecieron puentes cognitivo-afectivos de los mundos de vida y universos simbólicos entre el investigador y las aportantes, trayendo desde el inconsciente colectivo el compartimento de un terreno en común: la Orientación profesional. Esto quiere significar que al hacer preguntas, no se fundamentaron en una guía de entrevista previa, más bien obedeció a la inquietud de sí del investigador, el cual se sintió identificado y conmovido por cada información suministrada.

Las entrevistas fueron almacenadas en un dispositivo electrónico de audio para luego descongelarlas y plasmarlas en un texto escrito, a lo que se denominó: Unidad Textual Dialógica. En esta unidad textual dilógica el investigador se identifica con la sigla **E** (mayúscula y negrita) y la entrevistada con la sigla **I** (mayúscula sin negrita).

Presentación Personal de la Informadora ORA

Profesión: Licenciada en Educación mención Orientación

Institución donde labora: Liceo Público y Universidad de Carabobo

Años ejerciendo la profesión: 15 años.

Lugar donde se aplicó la entrevista: Dpto. de Orientación del liceo público

Fecha de la entrevista: miércoles 24 de octubre de 2018

Hora: 11 y 27 am

Matriz 1. Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORA)

UNIDAD TEXTUAL DIALÓGICA	No	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS
E: Buenos días, bienvenida profesora a la entrevista hoy miércoles ¿cómo está profesora cómo le va?	0000	Dimensión Ontológica de la Orientación Profesional - La Orientación Profesional denota una amplia significación al inicio de la formación académica en el pregrado universitario, desde la propia vocación de servicio y convencimiento de sí. - Se es consciente de la importancia de la orientación en el contexto educativo como fuerza centrífuga que se desplaza hacia el ámbito familiar, comunitario y social. - La Orientación implica un acompañamiento humano en las áreas académicas de aprendizaje y otros aspectos del mundo de vida de los estudiantes en la escuela como ethos educativo.
I: Bien	0001	
E: Gracias por venir. Mira profesora, la primera pregunta para ti sería ¿Qué significado le das tú a la Orientación Profesional?	0002	
I: Bueno para mí la Orientación Profesional tiene un gran significado,	0003	
primero porque parte de mi vocación de servicio; desde que comencé o inicie a estudiar la carrera, estaba convencida que	0004	
esto era lo que realmente quería estudiar y	0005	
posteriormente cuando pasé a mi área laboral, pues me di cuenta lo importante	0006	
que es la Orientación en cada uno de esos	0007	
espacios sobre todo en el espacio	0008	
educativo, porque en el espacio educativo	0009	
nos da apertura a la parte familiar, a la	0010	
parte comunitaria, a la parte social también	0011	
osea, desde ese ámbito educativo nosotros	0012	
encontramos los demás aspectos que son	0013	
importantes en la vida social, encontramos	0014	
todos todos esos elementos que hacen vida	0015	
en cada uno de esos seres humanos que	0016	
van a la escuela; entonces, este allí es	0017	
donde realmente encontré el significado	0018	
de esa Orientación, de ese	0019	
acompañamiento que tenemos que hacerle	0020	
a ese ehh ser humano en cada uno de esos	0021	
aspectos, porque no solamente la parte	0022	
académica, si bien en la escuela van a un	0023	
aprendizaje, allí convergen otros aspectos	0024	
que es donde nosotros entramos en esa	0025	
	0026	
	0027	
	0028	
	0029	
	0030	
	0031	
	0032	
	0033	
	0034	

parte de Orientación Profesional, entonces allí hacemos ese acompañamiento para la familia, ese acompañamiento a la comunidad, al estudiante y a ese conglomerado de conjuntos que hacen vida en esa escuela y es donde, y es donde agarra vida el proceso de orientación.	0035	
E: Muy bien profesora, ahora me gustaría saber ¿Cuáles son tus expectativas y aspiraciones como orientadora en ejercicio?	0036	
<u>I: Bueno mis expectativas estee van dirigidas al desarrollo del ser humano, de todos esos seres humanos que tenemos allí en esas instituciones educativas, ahí van mis expectativas, y mis aspiraciones ¡bueno, bueno! Hacerlo cada día de la mejor forma, prepararme más para atender porque las realidades que tenemos actualmente son cambiantes y no podemos quedarnos en lo que por ejemplo yo estudie en el pregrado, sino tenemos que buscar esas nuevas realidades que hay, incluso vamos a la parte de investigación también, convertirnos en investigadores para saber qué es lo que está sucediendo, entonces hacia allá van mis expectativas, yo creo que son unas expectativas más que todo personales, porque también he aprendido que nosotros no podemos crearnos expectativas de esos seres humanos a los cuales atendemos, son ellos quienes nos tienen que indicar muchas veces la parte, las estructuras teóricas, son ellos quienes nos las dan: la psicológica, entonces son unas expectativas personales y bueno siempre hay institucionales también, verdad, lo que uno espera de la institución o el apoyo institucional, el apoyo de los docentes, el personal directivo, eso también crea expectativa y tiene que ver con la parte relacional también, la relación que se establezca con ese personal que hay. Y bueno las aspiraciones van de la mano con esos elementos también; pero en la medida, yo soy una de las que pienso que en la medida que nosotros nos preparemos, establezcamos esos lazos, las expectativas</u>	0037 0038 0039 0040 0041 0042 0043 0044 0045 0046 0047 0048 0049 0050 0051 0052 0053 0054 0055 0056 0057 0058 0059 0060 0061 0062 0063 0064 0065 0066 0067 0068 0069 0070 0071 0072 0073 0074 0075 0076 0077 0078 0079 0080 0081 0082 0083	Dimensión Vivencial-Afectiva Expectativas y Aspiraciones - Las expectativas van dirigidas a potenciar el desarrollo humano de los estudiantes en la institución educativa. - Las aspiraciones consisten en actualizar los conocimientos adquiridos en el pregrado universitario en pro de atender realidades dinámicas y emergentes que subyacen en el contexto educativo. - En un viraje a las expectativas, estas parten del sí mismo del orientador y no de los sujetos orientados. - Las expectativas institucionales es una apuesta al apoyo institucional instituido proveniente del personal directivo y docente, siendo un factor fundamental la relacionalidad que se pueda establecer con estos dos segmentos simbólicos de micro-poder.

y esas ehhlh eso se va a lograr y todo lo que uno se va a proponer en ese departamento de Orientación, pero, vinculándolo con el desarrollo humano, ahí tenemos que estar bien claro.	0084	
E: ¿En esas aspiraciones tiene que ver el factor comunicación e información, pero sobre todo, comunicación, porque a veces hay problemas en los canales de comunicación entre las instituciones, entre las personas y entre los profesionales de las diferentes áreas?	0085	
I: si claro, allí cuando yo me refería a que nosotros como orientadores tenemos que crear, en este caso, <u>yo soy la que tengo que crear esas aspiraciones individuales, eso mismo crear esos canales de comunicación de la forma más adecuada y decir las cosas de la forma más adecuada también, para eso nosotros nos preparan, aquí hay una preparación que se nos da, entonces la comunicación por supuesto es sumamente importante y somos nosotros la que la vamos a establecer como lo dije anteriormente; fíjate, que el orientador tiene el rol importantísimo, porque nosotros no trabajamos solamente con el estudiante, nosotros tenemos que vincular con todo el personal que hace vida en la institución educativa, y más allá, o sea en el intramuro y en extramuro de esa institución educativa, porque ehhlh la escuela forma parte importantísima del proceso esteee comunitario, esteee una comunidad sin una escuela no es lo mismo, hay muchas actividades que se hacen en la escuela y por la comunidad también, entonces el orientador puede establecer esa esa comunicación; ahora, se pueden presentar diversos problemas en la parte de comunicación y conflictos también, y es donde <u>nosotros jugamos un papel importante en ese asesoramiento que podemos dar o en esa conciliación de esas partes para que todo un proceso se pueda llevar de la mejor manera.</u></u>	0086	
E: Bien, ahora estee ¿Cuál sería el fundamento filosófico que acompaña a esa praxis orientadora que realizas	0087	
	0088	
	0089	
	0090	
	0091	
	0092	
	0093	
	0094	
	0095	
	0096	
	0097	
	0098	
	0099	Las aspiraciones del yo orientador es crear, construir canales abiertos de comunicación con un tono afectivo adecuado, claro y preciso, ya que se tiene desde la formación universitaria las disposiciones y competencias cognitivo-reflexivas necesarias para llevarlo cabo.
	0100	
	0101	
	0102	
	0103	
	0104	
	0105	
	0106	
	0107	
	0108	
	0109	
	0110	
	0111	
	0112	
	0113	
	0114	El orientador profesional tiende puentes comunicacionales dentro de la institución educativa (intramuro) y hacia la comunidad (extramuro) con el propósito de realizar actividades en conjunto para el beneficio colectivo de todos los involucrados.
	0115	
	0116	
	0117	
	0118	
	0119	
	0120	
	0121	
	0122	
	0123	
	0124	
	0125	El orientador asesora y gestiona el proceso de conciliación en las diversas situaciones de conflicto personal e institucional.
	0126	
	0127	
	0128	
	0129	
	0130	Fundamento Filosófico de la Praxis
	0131	Orientadora
	0132	

todos los días?	0133	
I: Bueno, el fundamento filosófico que me	0134	
acompaña todos los días es el humanismo,	0135	
pues también me apoyo en lo que es este	0135	
(silencio), <u>la parte de la mayéutica de</u>	0136	
<u>Sócrates, ¿verdad? en sacarle a ese</u>	0137	
<u>estudiante o que ese estudiante interprete o</u>	0138	
<u>que esas personas, porque no solamente</u>	0139	
<u>nos toca con los estudiantes, nos toca con</u>	0140	
<u>los padres, que esos padres comprendan lo</u>	0141	
<u>que está pasando entonces, eh, es caer en</u>	0142	
<u>la reflexión</u> también y eso nos lo da esa	0143	
<u>filosofía humanista, cuando nosotros</u>	0144	
<u>creemos en ese ser humano en todas las</u>	0145	
<u>potencialidades que tiene, en todas las</u>	0146	
<u>capacidades que él puede lograr y</u>	0147	
<u>sobresalir y sobreponerse a las</u>	0148	
<u>adversidades nosotros estamos creyendo en</u>	0149	
<u>un proceso de orientación. Es allí donde</u>	0150	
<u>está la relación que tiene ese humanismo</u>	0151	
<u>con la orientación, si nosotros, nos</u>	0152	
<u>fuéramos por otras corrientes yo pienso</u>	0153	
<u>que no serían las más adecuadas, porque es</u>	0154	
<u>negarse que el ser humano tiene todas esas</u>	0155	
<u>virtudes de reconocimiento, de aceptación</u>	0156	
<u>y de cambio, porque la mayoría de las</u>	0157	
situaciones que nosotros atendemos son	0158	
situaciones conflictivas en donde se	0159	
presentan diferentes problemas donde	0160	
tenemos que hacer una intervención, claro	0161	
sabiendo principalmente cuáles son	0162	
nuestros roles hasta donde llegar nosotros;	0163	
pero, nosotros estamos llamados a atender	0164	
esas situaciones y <u>si nosotros no estamos</u>	0165	
<u>creyendo en el humano, para mí no</u>	0166	
<u>estamos haciendo absolutamente nada, va</u>	0167	
<u>en contra de lo que son esos fundamentos y</u>	0168	
<u>de lo que es principalmente la columna</u>	0169	
<u>vertebral de la orientación que es el</u>	0170	
<u>desarrollo humano.</u>	0171	
E: Y precisamente en esa praxis	0172	
orientadora ¿cómo te sientes actuando	0173	
como orientadora ante las nuevas	0174	
realidades socio-culturales que han	0175	
emergido últimamente?	0176	
I: Bueno, debo confesar que hay este	0177	
existe mucha incertidumbre en mi porque	0178	
<u>son unas realidades las cuales este son</u>	0179	
<u>como tú lo dijiste: son cambiantes y cada</u>	0180	
		- La mayéutica socrática centrada en la pregunta conlleva a la reflexión de sí y la interpelación de la realidad que circunda al sujeto de orientación, sea este estudiante, padre, representante o responsable. - La filosofía humanista considera que todo el potencial del ser humano y sus capacidades tanto innatas como aprendidas le permiten sobreponerse ante las adversidades. Esta perspectiva sustenta la orientación como proceso (humanismo). - Corrientes filosóficas adversas al humanismo niegan todas las potencialidades y posibilidades del ser humano, fundadas en las virtudes de reconocimiento, aceptación y precepción de cambio. - La creencia en lo humano es lo que fundamenta vertebralmente a la orientación profesional, la cual se dirige al desarrollo humano. En un opuesto simétrico está el nihilismo amenazador.
		El Sentir ante Realidades Socio-Culturales Emergentes
		La apariencia de lo fluctuante y complejo de la realidad genera en la orientadora una incertidumbre

vez son más complejas, por la misma	0181	superlativa.
complejidad del ser humano y	0182	
precisamente lo mencione anteriormente,	0183	
que <u>nosotros como orientadores debemos</u>	0184	▪ El orientador en su formación
<u>prepararnos y prepararnos también en la</u>	0185	profesional a posteriori debe
<u>parte de investigación, a mí por ejemplo en</u>	0186	desarrollar las competencias
<u>mí en mi parte profesionalmente me ha</u>	0187	investigativas para abordar
<u>tocado investigar cosas que no están</u>	0188	fenómenos socio-educativos poco
<u>establecidas todavía, porque quizás hay</u>	0189	o nada estudiados.
<u>investigaciones que se han realizado en</u>	0190	
<u>otros países, y que apenas aquí en</u>	0191	▪ En Venezuela constantemente
<u>Venezuela están surgiendo esas</u>	0192	surgen problemáticas sociales,
<u>problemáticas, entonces umm esteee es</u>	0193	comunitarias y educativas,
<u>aprender de la incertidumbre y saber</u>	0194	revestidas de creciente
<u>también que nosotros no la sabemos todas,</u>	0195	incertidumbre, lo que amerita
<u>que tenemos que buscar ayuda o asesorías</u>	0196	estudiarlas para enfrentar
<u>o leer, revisar y estudiar para poder</u>	0197	situaciones complejas con la
<u>enfrentar esas situaciones que son bien</u>	0198	ayuda y asesoría externa.
<u>complejas, ahorita socialmente nosotros</u>	0199	
<u>estamos o nos enfrentamos todos los días a</u>	0200	▪ La cotidianidad del orientador en
<u>realidades que son difíciles y que estee</u>	0201	ejercicio, esta signada por
<u>umm en muchas ocasiones no le dan</u>	0202	realidades de difícil comprensión
<u>respuesta, hay una respuesta ante esa</u>	0203	e intervención, donde no hay
<u>realidad; pero, como personal de apoyo</u>	0204	respuestas definitorias. Surge la
<u>que nosotros somos, pues tenemos que</u>	0205	inquietud del orientador de dar
<u>buscar la mejor manera de hacerlo, de</u>	0206	respuestas o posibles alternativas
<u>buscar las alternativas de solución o las</u>	0207	de solución, sin entrar al
<u>posibles alternativas de solución, porque</u>	0208	reduccionismo de lo solucionático
<u>tampoco tenemos una formula exacta.</u>	0209	
<u>Pienso que en el desarrollo humano no hay</u>	0210	▪ El desarrollo humano no se
<u>una formula humana, de repente la que</u>	0211	restringe al campo de las
<u>puede servir para una persona para la otra</u>	0212	formulaciones racionales
<u>no es viable, por eso es que nosotros</u>	0213	instrumentales.
<u>tenemos que plantear diferentes opciones.</u>	0214	
E: Lo que quiere decir que no se puede	0215	
estandarizar en cuanto a procedimientos	0216	
para orientar, sino que cada sujeto es	0217	
una realidad distinta.	0218	
I: Desde mi punto de vista sí.	0219	
E: Ahora esas realidades emergentes	0220	
dentro de la sociedad y la cultura en la	0221	(aquí se presenta una inquietud sentida del
que vivimos ¿Cuál sería la realidad más	0222	investigador, por conocer más a fondo
absorbente en el proceso de orientación	0223	sobre esas realidades complejas a las
o que ha sido más significativa en el	0224	cuales debe enfrentar el orientador
proceso de diálogo con las personas en el	0225	profesional)
contexto educativo? Es decir, la realidad	0226	
que se vuelve más compleja, digamos	0227	
más difícil de abordar por su misma	0228	
naturaleza que no hay respuesta.	0229	

I: Bueno mira, actualmente estee <u>lo que nos aqueja es la situación social y económica que nosotros estamos viviendo en el país y esa situación se ve reflejada desde el punto de vista familiar</u> , yo creo que ahí es donde más nos cuesta, es sumamente complejo esas relaciones familiares. <u>De las relaciones familiares se desprenden otras problemáticas, porque también se pudiera hablar de la violencia, estudiantes que hemos tenido delincuentes que están en el mundo de la delincuencia, de las drogas, eso es sumamente complejo</u> ; opero, que se generan precisamente en ese núcleo familiar, ahí es donde yo pienso que está la complejidad. <u>Una por ejemplo, son los casos, situaciones que me ha impactado a mí fue un estudiante que tuve de quinto grado, que el papa era distribuidor de droga, o sea el papa lo estaba preparando para esa actividad, entonces fijate que ahí este convergen esa realidad o esa problemática, primero la familia porque es el padre y segundo una situación que es una situación irregular, que es la distribución y venta de drogas; ahí, hay una delincuencia, entonces ¿pero quién te está llevando a la delincuencia? Por eso es que yo te estaba diciendo anteriormente que hay que investigar, porque muchas veces pues hacemos responsable a una persona y resulta que esa realidad es sumamente compleja. Ahí habría que ver qué es lo que está pasando allí, y bueno allí con ese estudiante yo conversé mucho yy llegó a confesarme muchísimas cosas esteee todo hasta que el papá sabía que se iba a morir, que en un determinado momento lo iban a matar y él era quien tenía que asumir esa ruta. Entonces imagínate tú ¿Cómo? ¡Qué complejo!, que complejidad lo que nosotros nos estamos enfrentando y bueno con eso, <u>otras situaciones como esteee la falta de compromiso de los padres con los hijos y que tienen los hijos y no los asisten, y es allí en ese núcleo familiar o en la comunidad. En la comunidad se ven muchas situaciones y actualmente pues</u></u>	0230 0231 0232 0233 0234 0235 0236 0237 0238 0239 0240 0241 0242 0243 0244 0245 0246 0247 0248 0249 0250 0251 0252 0253 0254 0255 0256 0257 0258 0259 0260 0261 0262 0263 0264 0265 0266 0267 0268 0269 0270 0271 0272 0273 0274 0275 0276 0277 0278	▪ La situacionalidad social y económica que se viven en Venezuela, permea todas las capas humano-sociales, siendo su punto más crítico la familia. ▪ Del contexto familiar se desprenden varias problemáticas devenidas en violencia física, mental y simbólica, teniendo precedentes punibles en el mundo delincencial y consumo de drogas. ▪ El orientador profesional focaliza su discurso en la vivencia cotidiana de su praxis y lo ejemplifica para dejar evidencias de intervención y reflexión educativa, argumentando que en la relacionalidad padre-hijo se produce una imposición autoritaria de instruir desde la niñez hacia un oficio adverso al bien colectivo como es la venta de drogas. ▪ Existe una acentuada ausencia de protagonismo y desatención al compromiso educativo de padres y representantes, desde el mismo núcleo familiar.
---	--	--

toda la situación social y económica que nosotros estamos viviendo en el país, ahora <u>nosotros estamos viviendo por ejemplo cómo los padres dejan a sus hijos a cargo de otras personas para ir a otros países, entonces se van, emigran los padres; pero, dejan a los hijos aquí en Venezuela.</u> Entonces esa es otra realidad que está emergiendo ahorita quee en este momento no te puedo hablar mucho porque ehh recientemente es lo que estamos teniendo yy (suspiró), así hay varias situaciones que se presentan, en la institución se presenta todo lo que uno ve, <u>todo lo que ves en las comunidades en la sociedad se refleja en esa institución educativa o en esa escuela; lo mismo, que esos estudiantes hacen en esas comunidades, lo vemos nosotros, estudiantes que van con armas de fuego a la escuela, que consumen drogas, que trafican droga, que roban a sus compañeros, lo que los amenazan,</u> esteee familias que tienen sus problemas y van a la escuela en ocasiones tienen conflictos; entonces, y <u>estudiantes con bajo rendimiento que tenemos con algunas dificultades de aprendizaje que tenemos allí presentes..</u> E: Hay situaciones que se mantienen, pero hay otras que han emergido. Yo digo, porque más que una categoría situación-país, yo veo un sistema-mundo ehh de ideas, es un mundo más abarcante, porque cuando hablamos de situación-país, es como algo circunstancial; es decir, llegamos aquí porque se ha devenido en el tiempo, es histórico y si nosotros vemos el caso de las migraciones ya en Venezuela se produjeron migraciones por el auge petrolero. Entonces pareciera que hay que seguir indagando y revisando otras posiciones y fuentes históricas para ver ¿si ese fenómeno se está reproduciendo en la población nuevamente como un imaginario colectivo con los mismos principios de desplazamiento para lograr mejor forma de vida o existen otras aristas culturales constitutivas del	0279 0280 0281 0282 0283 0284 0285 0286 0287 0288 0289 0290 0291 0292 0293 0294 0295 0296 0297 0298 0299 0300 0301 0302 0303 0304 0305 0306 0307 0308 0309 0310 0311 0312 0313 0314 0315 0316 0317 0318 0319 0320 0321 0322 0323 0324 0325 0326 0327	▪ La migración venezolana como vector emisor modal ha desencadenado en la niñez y la adolescencia: el síndrome del abandono paterno-materno ▪ La sociedad como institución colectiva y organizadora del quehacer comunitario y educativo, es permeada y permeante. De allí los estudiantes como agentes sociales son el eslabón inconsciente de ejecución interminable de la industria criminal que socaba las bases de la dignidad humana. ▪ Del linaje heredado de una educación cognitivista adviene el bajo rendimiento y dificultad para el aprendizaje. (aquí nuevamente el investigador interviene para compartir su punto de vista sobre el imaginario social de la realidad venezolana al describirla como situación-país, siendo esta un reducto cognoscitivo versado en la percepción y no en la reflexión y crítica teórica que postula el sistema mundo) (Se busca indagar sobre la base de investigación social a fin de establecer si esa categoría imaginaria situación-país es un falso objeto semántico o es una creación magmática de la consciencia colectiva).
---	---	---

mismo?	0328	
I: Si la parte económica ujuu y por eso te dije que <u>no te podía dar mucho dato de eso porque apenas se está generando ese proceso migratorio con mayor fuerza ahorita; entonces, es cierto que nosotros tuvimos internamente hace muchos años en Venezuela de Estados a Estados, ¿verdad? emigraron, pero ahora vemos como esos padres se van y muchas veces dejan esos hijos o que se va toda la familia también. Tenemos retiros masivos de estudiantes entonces eso hay que profundizarlo.</u>	0329	
E: Bien, la realidad del orientador dentro del sistema educativo venezolano es interesante porque eso tiene que ver con la siguiente pregunta ¿Qué piensan los docentes, directivos e incluso representantes del orientador?, ¿Qué es lo que históricamente se ha pensado del orientador?, pero más en tu vivencia diaria ¿Qué piensan los docentes, representantes sobre ti como orientadora?	0330	
I: Bueno fíjate que este cuando yo llegue a la institución educativa si venían con ese con esa visión, porque yo pienso que <u>hay dos visiones del orientador, la primera visión que tenía el personal docente, representantes y directivos es que el orientador no hace absolutamente nada, que era un orientador de escritorio que se quedaba en la oficina y este no resolvía las situaciones, lo segundo que tenemos que tomar en cuenta es que este ellos piensan desde mi perspectiva es que nosotros somos unos salvadores y que hacemos milagros.</u>	0331	
E. Un mesías.	0332	
I: Es correcto, entonces nosotros tenemos la capacidad de hacer milagros y <u>por ejemplo me he encargado de que ellos tomen consciencia cuál es el trabajo verdadero del orientador y que quién realmente puede hacer el milagro en su vida es ese ser humano, si decide modificar por ejemplo una conducta o cambiar algún aspecto o mejorar; pero, no somos nosotros</u>	0333	
	0334	
	0335	
	0336	
	0337	
	0338	
	0339	
	0340	
	0341	
	0342	
	0343	
	0344	
	0345	
	0346	
	0347	
	0348	
	0349	
	0350	
	0351	
	0352	
	0353	
	0354	
	0355	
	0356	
	0357	
	0358	
	0359	
	0360	
	0361	
	0362	
	0363	
	0364	
	0365	
	0366	
	0367	
	0368	
	0369	
	0370	
	0371	
	0372	
	0373	
	0374	
	0375	
	0376	

- El flujo migratorio venezolano está generando para el presente momento histórico, diversas narrativas que no son concluyentes y hay que esperar posteriores desenvolvimientos. No así en el pasado cuando se produjeron a inicios del siglo XX migraciones vectoriales internas.

Actitud hacia el Orientador Profesional

- Existen dos visiones contrapuestas del orientador en el contexto educativo. En la primera, es visto como un sujeto inerte, de escritorio que no tiene la capacidad, ni la disposición para resolver conflictos. En la segunda, se piensa que el orientador es un mesías salvador, posiblemente arraigado en el imaginario primitivo de que eran los consultantes de los oráculos y receptores de los designios divinos.
- El orientador en el contexto educativo demarca su territorio de actuación a través de las funciones emanadas de las políticas educativas y de-construye la concepción milagrosa por la noción humanista del sí

quienes lo hacemos, sino que claro llevamos a cabo un proceso en el que él se tiene que dar cuenta; pero, <u>mi experiencia ha sido muy buena, he tenido receptividad de parte de los docentes y del personal directivo, tanto así que el personal directivo me consulta cosas, en determinadas ocasiones me llaman para consultarme ehh algunas decisiones que van a tomar, respetan mi espacio de trabajo y los docentes también.</u> Yo considero que hay una buena relación y eso hace que ese proceso de orientación fluya de la mejor manera, pero, si me tocó lidiar con eso, romper esos paradigmas que ellos tenían de que el orientador no hacía nada, que era de escritorio, que solamente iba y conversaba con el estudiante y no había ningún cambio. <u>Entonces yo pienso que es un poquito la parte de informar también de cuáles son nuestras funciones y que nosotros ciertamente tenemos una preparación, pero que no tenemos una barita mágica para resolver todo ¿imagínate tener esa varita mágica todo lo que haríamos?</u>, pero no es así, que todo que esas realidades son muy complejas y que nosotros podemos contribuir en cierta forma a solucionarlo, pero que no depende nada más de nosotros. Ellos creen que nosotros somos esas luces que llegan a la escuela ¡ciertamente!, pero ¿Qué podemos resolver todo? no, no es así. E: Muy bien, en cuanto a procedimientos ¿Cuáles son esos procedimientos que tú empleas para potenciar el desarrollo humano en estudiantes y asesorados? Asesorados entiéndase a cualquier persona como lo dijiste anteriormente: docentes, representantes, directivos, jóvenes e incluso personas de la comunidad. Entonces ¿Cuáles serían esos procedimientos, técnicas, estrategias que tú empleas para potenciar el desarrollo humano?. I: Bueno lo primero, lo primero es establecer una buena relación con ese personal y con todo el personal que integra	0377 0378 0379 0380 0381 0382 0383 0384 0385 0386 0387 0388 0389 0390 0391 0392 0393 0394 0395 0396 0397 0398 0399 0400 0401 0402 0403 0404 0405 0406 0407 0408 0409 0410 0411 0412 0413 0414 0415 0416 0417 0418 0419 0420 0421 0422 0423 0424 0425	mismo. - Desde el campo experiencial el orientador que labora eficientemente en toda la estructura funcional de la organización educativa, es considerado agente clave en los niveles decisorios y en todos los espacios pedagógicos que se requieran. - Existe un completo desconocimiento del trabajo que realiza el orientador, y éste no se rige por la inmediatez, ni la improvisación que se puede visualizar en un acto mágico como ritual re-ordenador de la realidad educativa. Procedimientos Metodológicos que Fundamentan la Praxis Orientadora
--	---	---

la institución educativa, pienso que es lo primero que uno debe establecer, esos lazos de comunicación y de relación que debe existir, estee bueno lo segundo que siempre aplico <u>es explicarle por ejemplo a los docentes, les explico cuáles son los posibles indicadores por los cuales ellos deben referir una situación, les hago que ellos atiendan esa situación primero, que ellos como docentes, que sientan que el estudiante es de ellos; pero, cuando pasa una situación aquí me lo tiran a mí como si ya no tienen que ver con el estudiante,</u> entonces yo he incorporado la parte de responsabilidad también, ahí todos somos responsables de ese estudiante. Por el hecho de que haya sucedido esta equis situación no quiere decir que ya el docente se va a desvincular, ¡no! él tiene que formar parte de ese proceso; entonces, se llegan a unos acuerdos, el docente tiene que atender al padre representante del estudiante y posteriormente lo atiendo yo, este dentro de <u>una de las técnicas que utilizo primero que todo es la observación, si hay un estudiante que me lo refieren pues yo tengo que ir a esa aula de clase a observar que es lo que está sucediendo, si es por alguna situación que pasa en el aula de clase</u> estee también se utiliza <u>la entrevista abierta confidencial con el estudiante y bueno dependiendo de la situación se utilizan otras técnicas,</u> hay otros programas que se desarrollan también, estee <u>yo realizo un diagnostico al principio y en base a ese diagnóstico se aplican algunas estrategias por ejemplo hay los estudiantes preventores y ellos son los que posteriormente me van a ayudar a mí en esas aulas de clase transmitiendo un determinado estee conocimiento y son fíjate que eso me ha dado mucho resultado, porque los mismos estudiantes ven como sus compañeros son los que transmiten esa información</u> y bueno dependiendo de cada situación se aplica, <u>si por ejemplo cada estudiante tiene un bajo rendimiento, entonces allí le damos unas técnicas para que él pueda organizarse y subir su</u>	0426 0427 0428 0429 0430 0431 0432 0433 0434 0435 0436 0437 0438 0439 0440 0441 0442 0443 0444 0445 0446 0447 0448 0449 0450 0451 0452 0453 0454 0455 0456 0457 0458 0459 0460 0461 0462 0463 0464 0465 0466 0467 0468 0469 0470 0471 0472 0473 0474	▪ como estrategia se establece un vínculo comunicacional con los docentes. ▪ El orientador informa a los docentes los protocolos que deben seguir para referir una situación áulica, una vez agotada su respectiva intervención. Es común en la cotidianidad que el docente desplace su responsabilidad de atención hacia el orientador. ▪ La observación directa y contextual como técnica, le permite al orientador tener un marco referencial real amplio sobre el estudiante o los estudiantes que necesitan ser asesorados. ▪ La entrevista abierta y confidencial promueve una plataforma ética de intervención. ▪ En base a un diagnostico institucional e individual el orientador actúa, empleando como estrategia principal el campo fenomenológico de los mismos estudiantes, ya que están mediados por la misma realidad y las mismas vivencias existenciales. ▪ En los procesos cognitivos el orientador interviene con procedimientos didácticos para potenciar sus competencias
---	--	---

que le va super mejor con eso. Por eso para mí los test no son determinante en el estudiante y bueno lo que te iba a comentar que para mí lo más importante es la relación que se establezca con esos estudiantes, por eso yo al principio hablaba de unos fundamentos humanos ¿por qué?, a mí me han pasado cosas muy asombrosas dentro de ese proceso que que pensé que no me podían suceder, <u>porque en el proceso de orientación, el verdadero proceso de orientación se da cuando un estudiante o una persona reconoce lo que le está sucediendo, a mí hay estudiantes por ejemplo que se me han acercado y me han dicho: profesora necesito hablar con usted porque estoy confundido, me está pasando esto, necesito que me oriente!</u> Y eso para mí es muy valioso, porque entonces quiere decir que el trabajo se está llevando de la forma adecuada, cuando un estudiante se te acerca, no cuando tú lo tienes que ir a buscar por una determinada situación.	0524 0525 0526 0527 0528 0529 0530 0531 0532 0533 0534 0535 0536 0537 0538 0539 0540 0541 0542 0543 0544 0545 0546 0547	
E: Entrando un poquito a la fase teórica, este ¿Cuáles consideras han sido las limitaciones en los modelos de intervención en orientación?	0548 0549 0550 0551	
I: Bueno, <u>pienso que una de las limitaciones es que se presentan como que es algo cien por ciento efectivos, como que si usted aplica eso tal cual le va a dar tal resultado y resulta que noo</u>	0552 0553 0554 0555 0556 0557	
E: Causa y efecto	0558	
I: Exacto que para mí no es así y tanto es así que esos modelos, <u>esos modelos tienen un proceso de evaluación; bueno hay que tomar en cuenta las realidades nuevas, y ahí se hacen las adaptaciones de acuerdo a la realidad que estamos viviendo, entonces no podemos ver a ese grupo de personas o de seres humanos como una relación causal</u> ¡no!, múltiples, múltiples situaciones o causas que pueden intervenir allí.	0559 0560 0561 0562 0563 0564 0565 0566 0567 0568	
E: Lo que puede traducirse en limitaciones en los alcances y propósitos que tienen esos modelos.	0569 0570 0571	
I: Si pudiera ser así en los alcances; pero,	0572	- El proceso de orientación se produce cuando el estudiante es consciente de sí de su realidad, y reconoce sus limitaciones para enfrentar diversas situaciones conflictivas, esto genera un acercamiento relacional dialéctico entre el asesorado y el asesor orientador Limitaciones en los Modelos de Intervención en Orientación - Los modelos de intervención en orientación no son efectivos ni eficientes en el nivel predictivo, ya que la realidad humana es impredecible. - Los modelos de intervención son evaluados para conocer el grado de adaptabilidad ante una realidad emergente, pero no puede ser causal y efectual, muy por el contrario existe una multiplicidad de causas originantes.

la forma de cómo son concebidos, <u>porque la forma de concepción pienso yo, es donde radica el problema la mayor debilidad, porque están concebidos para resolver equis problemática; pero, sin sin investigar o sin indagar realmente si si eso es lo que está pasando, porque pienso que hay investigaciones en ocasiones que son muy superficiales, se quedan en lo que nosotros estamos viendo y no indagamos un poquito más en lo que esas personas están sintiendo, en lo que es la vida de esas personas ¿Cómo les afecta ese problema?</u> Entonces en base a eso poder plantearse esos modelos, claro no digo que todos son malos, hay unos que si me han servido, hay modelos que sí, pero, con sus adaptaciones, <u>yo lo he adaptado a lo que son mis realidades que son cambiantes y que no son las mismas en todas las circunstancias.</u>	0573 0574 0575 0576 0577 0578 0579 0580 0581 0582 0583 0584 0585 0586 0587 0588 0589 0590 0591 0592 0593 0594 0595 0596 0597 0598 0599 0600 0601 0602 0603 0604 0605 0606 0607 0608 0609 0610 0611 0612 0613 0614 0615 0616 0617 0618 0619 0620 0621	- Los modelos de intervención en orientación están concebidos para resolver una problemática determinada, y sobre esta visión determinista no se profundiza en el fenómeno de estudio. - No profundizan el sentir humano en su mundo de vida, repleto de significados, afectos y sentidos ante las diversas situaciones existenciales. - Los modelos requieren ser adaptados a las realidades emergentes y esencialmente cambiantes, y no a la inversa. Fundamentos Teóricos de la Orientación Profesional - La teoría permite comprender las realidades y en su diversidad epistemológica amplia la comprensión del proceso evolutivo desde la niñez temprana, como es el caso de la teoría psicogenética de Jean Piaget. - La teoría construye un puente referencial sobre las realidades a las que se enfrenta el orientador, no en busca de una verdad como criterio de validez universal, sino como posibilidad fiable.
---	--	---

teóricos y que <u>nos pueden servir para dar explicaciones a realidades que nosotros tenemos</u> ; pero, hay otros por ejemplo que debemos realizar también o profundizar o nosotros complementar también, ciertas realidades o situaciones o problemáticas que están sucediendo.	0622	Generan explicaciones a las diferentes realidades.
E: En cuanto a las teorías de orientación ¿Cuáles crees han sido su aporte en el sistema educativo? Las teorías empleadas directamente en orientación. Por ejemplo, si nosotros vamos a un segmento de la orientación, que para mí lo considero la orientación vocacional como un segmento, la cual tiene sus teorías.	0623	
I: Ajaa	0624	El investigador interpreta un vacío al momento de establecer los aspectos teóricos de la orientación profesional y en base a ello toca la teoría vocacional que no proviene precisamente de la orientación profesional, sino de la psicología vocacional, siendo esta última un segmento de la psicología general o la psicología en el contexto educativo (es más un uso lingüístico modal cuando se refiere lo vocacional) - La teoría en la orientación vocacional es referencial y no considera en su territorio aspectos intrínsecos del orientado, pues se toma como referencia para asesorarle en la carrera que debe elegir como aspecto cumbre de su estado decisorio. - El imaginario teórico en orientación profesional es limitado en su exportación disciplinaria de la psicología y el desarrollo vocacional no se potencia en los primeros años de la niñez en el preescolar o educación inicial. Crítica hecha en los años formativos del pregrado.
E: la que tú mencionaste anteriormente la de Piaget es una teoría constructivista, bueno que la categorizan dentro del constructivismo, pero en si es una teoría psicogenética para ubicar al sujeto en cuanto a las etapas evolutivas de su existencia. En el caso de la orientación vocacional, ¿las teorías vocacionales son útiles, sirven de referencia para el orientado en este caso?	0625	
I: Si, sí, bueno sirven de referencia, <u>podrían servir de referencia para un aspecto de la orientación vocacional o pudiera servir de referencia; pero, hay otros aspectos que se quedan que se quedan por fuera, pues ahorita como estamos hablando de una orientación vocacional que es la orientación de la carrera y hay aspectos que se están tomando en cuenta, que por ejemplo las teorías que yo estudie no tenían esos aspectos, yo he tenido que indagar en nuevas teorías o nuevos aportes para ese desarrollo vocacional del cual se habla ahora, que no hay tanto en la orientación, sino un desarrollo vocacional que va desde los primeros años de vida y que cuando yo estudie no era concebido así, y que siempre era una crítica que hacíamos en el aula de clase, que desde la etapa preescolar nosotros debemos trabajar con ese</u>	0626	
	0627	
	0628	
	0629	
	0630	
	0631	
	0632	
	0633	
	0634	
	0635	
	0636	
	0637	
	0638	
	0639	
	0640	
	0641	
	0642	
	0643	
	0644	
	0645	
	0646	
	0647	
	0648	
	0649	
	0650	
	0651	
	0652	
	0653	
	0654	
	0655	
	0656	
	0657	
	0658	
	0659	
	0660	
	0661	
	0662	
	0663	
	0064	
	0665	
	0066	
	0067	
	0668	
	0669	
	0670	

desarrollo vocacional. Entonces	0671	
ciertamente son referencias, son aportes, si	0672	
nos pueden servir, pero también tenemos	0673	
que ser críticos para nosotros darnos	0674	
cuenta hasta donde nos sirven y donde	0675	
tenemos que profundizar más.	0676	
E: Te puedo preguntar ¿realmente el	0677	
orientador y el educador tienen	0678	
vocación, la vocación existe?	0679	
I: Bueno <u>es relativo, en algunas personas</u>	0680	
<u>si, en otras pienso que no y de paso que es</u>	0681	
<u>una respuesta muy personal subjetiva</u>	0682	
<u>también; pero, hay docentes que sí que tú</u>	0683	
<u>le ves la vocación de servicio y</u>	0684	
<u>orientadores también que hacen su trabajo</u>	0685	
<u>por verdadera vocación, que están</u>	0686	
<u>apasionados por lo que hacen y hay otros</u>	0687	
<u>que no que no les gusta, por eso te digo</u>	0688	
<u>que es relativo, pero el que lo hace con</u>	0689	
<u>amor con entrega con esa vocación el</u>	0690	
<u>trabajo se ve, es una recompensa, que él o</u>	0691	
<u>ella lo hace por vocación, sabe que va más</u>	0692	
<u>allá de lo material, que no importa la parte</u>	0693	
<u>económica, ciertamente necesitamos una</u>	0694	
<u>remuneración económica; pero, hay una</u>	0695	
<u>recompensa en ese ser humano que</u>	0696	
<u>nosotros ayudamos, a esa población que se</u>	0697	
<u>ayuda y que eso no lo paga nada, que ese</u>	0698	
<u>precio, eso no tiene precio.</u>	0699	
E: Como última pregunta, quisiera	0700	
saber ¿Desde qué perspectiva teórica	0701	
intervienes en una situación conflictiva o	0702	
de conflicto dentro del contexto	0703	
educativo?.	0704	
I: Okey, bueno utilizo por ejemplo en	0705	
situaciones, <u>en algunas situaciones de</u>	0706	
<u>conflicto tengo que utilizar el conductismo,</u>	0707	
<u>pero pienso que nosotros debemos adaptar,</u>	0708	
<u>por ejemplo en la parte de la normativa y</u>	0709	
<u>ahí las teorías conductistas, entonces allí</u>	0710	
<u>utilizo cierto conductismo y también</u>	0711	
<u>utilizo el constructivismo. También mucha</u>	0712	
<u>gente pudiera pensar que son teorías</u>	0713	
<u>opuestas y que eso no va de la mano; pero,</u>	0714	
<u>por ejemplo a mí me ha dado a mí me ha</u>	0715	
<u>dado resultado en situaciones por ejemplo</u>	0716	
<u>que son de agresión, hay unas normas que</u>	0717	
<u>los estudiantes o unas medidas que se</u>	0718	
<u>toman en relación con el estudiante, y es</u>	0719	
		Arqueología de la Vocación
		▪ Es relativa y no está presente en todas las personas. Es pulsión subjetiva. ▪ La vocación de servicio en educadores y orientadores es un dispositivo de apasionamiento por el hacer, contrario al que no le encuentra gusto o placer. ▪ La vocación es análoga al afecto por el hacer el trabajo que trasciende lo material o económico. ▪ La vocación es ayuda colectiva que no es mensurable en términos cuantitativos.
		Perspectiva Teórica de Intervención en Situaciones Conflictivas
		▪ En situaciones conflictivas el orientador interviene empleando el conductismo para anclar normas conductuales en los estudiantes y el constructivismo como eje teórico complementario para que el estudiante sea consciente de su propia realidad.

<u>ella habla de lo cotidiano es la convivencia diaria que se da o las situaciones que se pueden presentar el día a día, pero, hay situaciones que se presentan en el día a día tiene sus explicaciones (énfasis en la palabra), los investigadores o teóricos le han dado explicación a esas situaciones que se nos pueden presentar y pueden servir de apoyo para nosotros. Yo pienso que nosotros debemos fundamentarnos en esa parte, pero como te dije no es que la vamos a seguir rígido o que va a suceder tal cual ellos estaban explicando o en ese determinado momento, porque ahí esteeee por la misma complejidad del ser humano hay modificaciones en cuanto a eso; pero, si nos sirven yo pienso que la parte teórica es sumamente importante para todos los procesos educativos, sino ¡imagínate! Todo proceso educativo tiene su fundamentación teórica. Esta por ejemplo el aprendizaje significativo y eso se está aplicando, el constructivismo se está aplicando en las instituciones, preguntarle al estudiante ¿Qué quiere conocer? ¿De dónde viene eso? Eso es un postulado teórico ¿Cómo quieren que lo den? Esos son teorías que las vas a adaptar a las realidades ¿cierto?, pienso que tú vas a improvisar, sino vamos a caer en eso en la improvisación, y si lo que si pudiera ser es lo que yo te dije anteriormente, que nosotros investiguemos; pero, a ti esa <u>investigación te permite a ti precisamente teorizar y crear nuevos métodos, pero eso es un proceso riguroso.</u></u> E: No quería dejar pasar esta pregunta que es muy importante y tiene que ver con la famosa relación de ayuda en orientación, que nosotros históricamente heredamos de las profesiones de ayuda, entonces ¿Tú consideras que hoy en día se puede hablar de relación de ayuda en la orientación profesional, existirá tal relación?. I: Pienso que hay que darle un vuelco a eso, porque ehh lo que está mal es la forma de concebirlo, <u>las personas piensan que la relación de ayuda es que tú vas a ser una</u>	0769 0770 0771 0772 0773 0774 0775 0776 0777 0778 0779 0780 0781 0782 0783 0784 0785 0786 0787 0788 0789 0790 0791 0792 0793 0794 0795 0796 0797 0798 0799 0800 0801 0802 0803 0804 0805 0806 0807 0808 0809 0810 0811 0812 0813 0814 0815 0816 0817	- Lo teórico de la cotidianidad radica en la convivencia diaria; hay situaciones cotidianas que se pueden explicar desde los estamentos teóricos establecidos por los investigadores y sirven de guía a los orientadores en ejercicio. - Los procesos educativos tienen una fundamentación teórica que da cuenta de la realidad institucional, direccionadas principalmente hacia al aprendizaje (aprendizaje significativo, constructivismo) y no hacia la didáctica. - A través de la investigación se logra teorizar sobre la realidad estudiada y construir métodos rigurosos para tal fin. El Imaginario de la Relación de Ayuda - La relación de ayuda se concibe como una relación asimétrica de
--	--	---

<u>muleta o una silla de ruedas para ellos. Entonces hay que reestructurar ese concepto porque nosotros estamos para el desarrollo de potencialidades de ese ser humano; pero, siempre y cuando él lo quiera, nosotros no estamos para obligar a nadie a que lo haga exceptuando como te dije anteriormente, si hay un hecho que es irregular, hay unas medidas que se deben tomar y es allí donde está la parte conductual. Pero si nosotros estamos hablando de un desarrollo del ser humano y de unas potencialidades, él lo tiene que querer hacer, por eso es que pienso que éste término debe ser modificado o de repente hay que darle otra visión allí, porque está mal la forma en que otras personas la conciben, yo estoy clarita que la relación de ayuda no es que yo le voy a dar a ese estudiante la comida ¡no! yo le voy a enseñar a ese estudiante hacia dónde vamos.</u> E: Digamos es un encuentro entre ambos, es un complemento I: Es correcto E: ¿Algo más que agregar profesora? I: No, muchísimas gracias por esta oportunidad que me estás dando y espero que sea útil la entrevista E: Seguramente así será, bueno muchas gracias profesora, hasta luego. I: Hasta luego.	0818 0819 0820 0821 0822 0823 0824 0825 0826 0827 0828 0829 0830 0831 0832 0833 0834 0835 0836 0837 0838 0839 0840 0841 0842 0843 0844 0845 0846 0847 0848 0849	minusvalía co-dependiente. ▪ El orientador en su relación con el orientado busca el desarrollo de todas sus potencialidades de manera autónoma y simétrica; exceptuando cuando hay que aplicar medidas conductuales disciplinarias a nivel grupal principalmente. ▪ La relación de ayuda en orientación debe ser de-construida desde otras perspectivas teóricas y fenomenológicas, y no puede ser directiva ni unidireccional, sino una relación basada en el libre albedrío del asesorado u orientado
--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Presentación Personal de la Informadora ORB

Profesión: Licenciada en Educación mención Orientación

Institución donde labora: Liceo Público y Universidad de Carabobo

Años ejerciendo la profesión: 13 años.

Lugar donde se aplicó la entrevista: Dpto. Orientación Face- UC

Fecha de la entrevista: jueves 1 de noviembre de 2018

Hora: 10 y 53 am

Matriz 2. Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORB)

UNIDAD TEXTUAL DIALÓGICA	No	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS
E: Buenos días profesora, bienvenida	0850	Dimensión Ontológica de la Orientación Profesional La orientación profesional es un servicio disponible a quienes necesitan asesoramiento y acompañamiento desde el marco experiencial y los saberes profesionales del asesor.
I: Gracias, buenos días.	0851	
E: Buenos días, la primera pregunta es ¿Qué significado le das tu a la orientación profesional?	0852	
I: <u>el significado que para mí tiene la orientación es el servicio puesto a disposición de quien necesita el asesoramiento, el acompañamiento desde ehh la experiencia y los saberes que como profesional podemos ofrecer a estas personas.</u>	0853	
	0854	
	0855	
	0856	
	0857	
	0858	
	0859	
E: Y ¿Cuáles serían tus expectativas y aspiraciones como orientadora en ejercicio?	0860	Dimensión Vivencial-Afectiva Expectativas y Aspiraciones - las aspiraciones del orientador es superar limitaciones y dificultades humano-sociales que se presentan en el contexto cotidiano de su praxis. - Las expectativas están centradas en ofrecer conocimientos a quienes necesitan asesoramiento para potenciar sus habilidades personal- sociales.
I: <u>Como orientadora en ejercicio ehh en la actualidad conozco de limitaciones propias del contexto que de alguna forma afecta el desarrollo del ejercicio profesional y por situaciones de contexto como ya dije de dificultades en el transporte, dificultades de la cotidianidad, y en cuanto a las expectativas, bueno poner los conocimientos al servicio de aquellas personas que necesitan del asesoramiento para potenciar sus habilidades, potenciar ehhh el ser persona.</u>	0861	
	0862	
	0863	
	0864	
	0865	
	0866	
	0867	
	0868	
	0869	
E: Y ¿Cuál sería el fundamento filosófico que acompaña tu praxis orientadora, es decir la praxis que realizas diariamente?	0870	Fundamento Filosófico de la Praxis Orientadora
I: En el día a día yyy bueno gracias a digamos la divinidad que me puso en el camino de una institución ehh pues con	0871	
	0872	
	0873	
	0874	
	0875	
	0876	
	0877	
	0878	
	0879	
	0880	
	0881	
	0882	
	0883	
	0884	

una filosofía particular como es el colegio Teresiano, donde se implanta <u>la educación religiosa, desde o vista como la educación humanizadora y transformadora, quee donde el sujeto vive en relación y tiene como visión la transformación social</u>	0885	
E: Y esa visión filosófica la traspolas (no termino la idea)	0886	
I: Al servicio	0887	
E: Y en ese caso también al otro trabajo que también ejerce	0888	
I: <u>Me valgo de ella para llevar al otro escenario en el que me desarrollo como orientadora</u>	0889	
E: ¿Qué sientes como orientadora ante las nuevas realidades socio-culturales que emergen o han emergido últimamente?	0890	
I: Mira que <u>la realidad ehhe actualmente es es desfavorable para la mayoría de los estudiantes y de todos los actores que de alguna forma se benefician del servicio del orientador ehhe tiene una contraparte ¿no? Y es quizás el voluntariado de muchos otros actores que prestan o colaboración tiendes desde la caridad tiendes de la comunicación y de la integración en el trabajo para que estos diferentes factores que dificultan el proceso puedan ser sobrellevados.</u>	0891	
E: ¿Alguna realidad en específico, digamos que haya hecho sentirte de forma distinta, alguna realidad que es preponderante o dominante en la realidad?	0892	
I: Bien pudiera ser de conocer de parte de algunos estudiantes sus experiencias de vida en cuanto <u>al mundo delincuenciaal o quizás la capacidad de de estos estudiantes dee confrontar esa realidad y salir de alguna forma airosa, porque reconsideraron el valor de la vida y se proyectan hacia las buenas acciones.</u>	0893	
E: ¿Qué piensan o que consideras tú, que piensan los docentes, directivos, padres y representantes, incluso de la comunidad educativa en este caso específico, de ti como orientadora?	0894	
	0895	
	0896	
	0897	
	0898	
	0899	
	0900	
	0901	
	0902	
	0903	
	0904	
	0905	
	0906	
	0907	
	0908	
	0909	
	0910	
	0911	
	0912	
	0913	
	0914	
	0915	
	0916	
	0917	
	0918	
	0919	
	0920	
	0921	
	0922	
	0923	
	0924	
	0925	
	0926	
	0927	
	0928	
	0929	
	0930	
	0931	
	0932	
	0933	
		- La educación religiosa ofrece una plataforma humanizadora y de transformación social en la relación del sujeto con los otros. - La filosofía humanista acompaña al orientador en cualquier contexto educativo formal El Sentir ante Realidades Socio-Culturales Emergentes - La realidad es desfavorable a todos los beneficiarios que acuden al servicio de orientación. - La comunicación y la integración en el trabajo permiten intervenir en los diferentes factores que dificultan el proceso orientador. - El mundo delincuenciaal presente en algunos estudiantes le permiten reconsiderar y proyectar sus vidas hacia el bien común al confrontar esa realidad erosiva desde sus consciencias. Actitud hacia el Orientador Profesional

I: Ehh <u>existe una doble visión, digamos del del orientador y en lo particular existen quienes con fe ciega dejan de manos del orientador las diferentes responsabilidades ¿no?</u> Y a veces responsabilidades que no son propias de la orientación, sino que <u>por características particulares de esa espontaneidad de esa colaboración que que siempre ehh ponemos, ehh la disposición al trabajo, pues nos cargan de algunas cosas que ni siquiera son nuestra responsabilidad inmediata, ehh ahora algunas oportunidades se ha presentado que la orientadora está allí y quizás por sus horas administrativas o sus horas dentro del departamento de orientación podemos jugar con ella para diferentes cosas. En mi experiencia ehh podido ehh estar hasta el servicio de suplencias de algunos docentes que por diferentes situaciones han estado ausentes del aula de clase y pues coordinadoras han visto en mi la persona de apoyo para cubrir esas horas. Sin embargo, me he valido de eso para poder llevar esas diferentes actividades planificadas desde orientación en esos espacios que me van cediendo, porque el trabajo del orientador debe ser un trabajo que que es labrado, que es ganado con pequeños detalles, con pequeños esfuerzos para que de esa forma sea reconocido, si uno se va ganando esos espacios con estas oportunidades que se van cediendo, y de esta forma también he obtenido el reconocimiento.</u> E. La orientación pienso, es un continuo, va permeando todos los aspectos del contexto educativo, porque como tú lo dices, son espacios que están allí; pero, que el orientador en un momento dado puede asumir algunas responsabilidades, pero no siempre. Ahora ¿Cómo haces tú para potenciar el desarrollo humano en los estudiantes y asesorados? I: Mira <u>haciéndolos o intentando hacerlos conscientes de su realidad ehh en</u>	0934 0935 0936 0937 0938 0939 0940 0941 0942 0943 0944 0945 0946 0947 0948 0949 0950 0951 0952 0953 0954 0955 0956 0957 0958 0959 0960 0961 0962 0963 0964 0965 0966 0967 0968 0969 0970 0971 0972 0973 0974 0975 0976 0977 0978 0979 0980 0981 0982	▪ Existe una doble visión del orientador, quien en lo particular responde a las diversas exigencias y responsabilidades en el contexto educativo. ▪ El orientador por su espontaneidad a participar y disposición al trabajo educativo se le adicionan responsabilidades que no competen directamente a su cargo. ▪ En el campo experiencial del orientador en ejercicio, se da apertura a ocupar el espacio pedagógico de aula en ausencia de docentes, ello ha sido un acto de apoyo didáctico que también es aprovechado para llevar a cabo las diversas actividades planificadas en orientación. ▪ Los espacios pedagógicos del aula de clase presentan oportunidades para el desarrollo y reconocimiento de la orientación. Procedimientos Metodológicos que Fundamentan la Praxis Orientadora ▪ Que el asesorado sea consciente de su realidad (perspectiva
---	---	--

contraposición a un ideal de vida que cada uno de ellos puede ir construyendo. En ese sentido, pues <u>ofreciendo las diferentes alternativas que pueden desarrollar ehh en función de su crecimiento, si las diferentes oportunidades que han tenido ehh durante sus vidas para desarrollarse, para potenciarse yy de esa manera pues crecer como personas, viviendo y disfrutando de cada uno de esos momentos.</u> E: ¿Cuáles consideras tú han sido las limitaciones en los modelos de intervención en orientación, específicamente? I: <u>Con las limitaciones en los modelos tendríamos que descubrir cada uno de ellos</u> E: Me refiero a los modelos teóricos que hemos visto en la formación académica, ¿consideras que ha habido algunas limitaciones en cuanto a la aplicación en la práctica, a la realidad existencial de los asesorados? I: <u>Siempre y cuando los modelos puedan contextualizarse a la realidad que que estamos viviendo, yo creo que podrían ser más bien reformulados ¿no? o sea pudiésemos actualizar estos modelos a la cotidianidad que estamos viviendo ¿no?.</u> Sin embargo, <u>podría fungir como una limitante el saber que estos modelos que aprendimos en nuestra formación profesional particulares particularidades propias del contexto ¿'no? entonces podrían ser esa una limitación.</u> E: Por ejemplo, los modelos cognitivos, ciertamente tienen sus ventajas, pero también tienen sus limitaciones al momento de tu intervenir, porque son modelos que están basados para desarrollar el pensamiento, en tal sentido ¿existe la posibilidad de tener muchas limitaciones al momento de la intervención? I: Es posible, <u>es posible siempre y cuando ehh el asesorado, si la limitación está dada, y aun así se puede avanzar en el proceso, pues es cuestión de plantearse</u>	0983 0984 0985 0986 0987 0988 0989 0990 0991 0992 0993 0994 0995 0996 0997 0998 0999 1000 1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014 1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030 1031	fenomenológica) - La forma de potenciar el desarrollo humano de los asesorados parte de las distintas oportunidades que se les presente a los mismos, y esa metódica empleada por el orientador está basada en el desarrollo de su dimensión personal y siendo conscientes de sus procesos vividos. Limitaciones en los Modelos de Intervención en Orientación - Cada modelo suscita sus propias limitaciones. - Los modelos de intervención en orientación deben estar contextualizados, sino ameritan una reformulación. - Los modelos teóricos aprendidos en la formación de pregrado tienen sus limitaciones de acuerdo a las propias particularidades del contexto. (Aquí no se precisa cual de esos modelos presentan limitaciones y el investigador hace referencia a uno en particular). - Si la limitación del modelo teórico está presente, se puede superar en el proceso vivencial con el asesorado
--	---	---

esas situaciones, esa realidad.	1032	
E: ¿Y para que te ha servido el conocimiento de las teorías de orientación vistas en tu formación universitaria?	1033	
I: Bueno tienen bastante relación con la pregunta anterior, <u>porque de estas teorías nos hemos valido en muchas oportunidades para llevar a cabo los procesos de orientación, bien sea de manera individual, de manera grupal en los escenarios donde me desenvuelvo como orientadora ¿no?</u> y aprovechar de la los beneficios que tienen estos distintos modelos, estas distintas teorías para el desarrollo profesional ¿no? Considerando también una visión ecléctica de ellos para paraaa cada situación.	1034 1035 1036 1037 1038 1039 1040 1041 1042 1043 1044 1045 1046 1047 1048 1049	
E: Y entonces ¿Desde qué perspectiva teórica específicamente interviene en una situación conflictiva o de conflicto?	1050	
I: Bueno, <u>en la situación conflictiva, ehh tiendo tiendo a ser un elemento mediador ¿no?, me han enseñado que ante cualquier situación nosotros debemos fortalecer ese rol de mediador y atender las diferentes necesidades de de los actores en conflicto.</u> Yo creo que el modelo filosófico sería el de pues ser mediador, que va a escuchar, va a observar y en función de eso va a ofrecer alternativas. En la teoría en la que se ciñe particularmente ahorita ehh no recuerdo cuál de ellas podía ser, sin embargo, pues eso o sea <u>la acción fundamental que nosotros desarrollamos como como mediadores entre las partes en conflicto, creo que va hacia ese trabajo de escucha ante las diferentes situaciones y bueno atendiendo las necesidades.</u> Si hay un conflicto, <u>si hay un problema yo creo que pudiésemos hablar desde la reflexión, desde la reflexión, tratando de hacer conscientes a los actores en ese momento.</u>	1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060 1061 1062 1063 1064 1065 1066 1067 1068 1069 1070 1071 1072 1073 1074 1075	
E: Las teorías a veces nos sirven para ubicarnos y desde que mirada yo puedo intervenir, pero hay orientadores que dicen que hay teorías desfasadas para intervenir en un	1076 1077 1078 1079 1080	
		Fundamentos Teóricos de la Orientación Profesional - Las teorías posibilitan un eje herramental para llevar a cabo el proceso de orientación de manera individual y grupal, de acuerdo los escenarios que se le presentan al orientador. Perspectiva Teórica de Intervención en Situaciones Conflictivas - En las situaciones conflictivas el orientador asume una perspectiva de mediación entre las necesidades de los sujetos conflictuados y las situaciones generadoras de conflicto humano. - Más que la teoría es la acción encaminada a mediar las partes en conflicto partiendo del principio de la escucha ante las diferentes situaciones. - La reflexión como posicionamiento teórico, permite que el sujeto asesorado sea consciente de su realidad última.

proceso de orientación. ¿Consideras	1081	
que hay teorías que están fuera de	1082	
tiempo y que ya no capturan esa	1083	
realidad compleja que yo quiero	1084	
intervenir?	1085	
I: <u>La temporalidad que fueron</u>	1086	
<u>establecidas estas teorías pueden variar</u>	1087	
<u>¿no?, creo que más allá de pensar que una</u>	1088	
<u>teoría está desfasada o no, considero que</u>	1089	
<u>es aplicable al estudio ¿no?, está abierta a</u>	1090	
la consideración de cada profesional	1091	
desde su área al considerar utilizar una	1092	
teoría en lugar de otra. <u>No creo que</u>	1093	
<u>debamos desechar una teoría</u>	1094	
<u>simplemente porque no es aplicable a una</u>	1095	
<u>situación determinada o que no encaje en</u>	1096	
<u>ella.</u>	1097	
E: Hay orientadores que parten de la	1098	
idea que no es necesario recurrir a las	1099	
teorías, que más bien se puede generar	1100	
nuevas teorías.	1101	
I: Es válido también si si si	1102	
E: Una pregunta de cierre, mejor dicho	1103	
es una doble pregunta que tiene	1104	
vinculación. Una es ¿Qué piensas de la	1105	
relación de ayuda en orientación?	1106	
I: ¿Y la segunda pregunta cuál es?	1107	
(impaciente)	1108	
E: La otra tiene que ver con la	1109	
vocación de servicio del educador y del	1110	
orientador, incluso hablamos de	1111	
orientación vocacional desarrollada	1112	
por la psicología de hecho, pero,	1113	
¿Realmente existe la vocación o que	1114	
significado particular le puedes dar?	1115	
I: Bueno particularmente podía decir que	1116	
la vocación es esa (estornudó y dijo	1117	
perdón) <u>esa connotación que que nos</u>	1118	
<u>hacen a la vida a la vida desde diferentes</u>	1119	
<u>propósitos. Existen compañeros dentro de</u>	1120	
<u>esa construcción de la vida y es allí</u>	1121	
<u>donde se da la relación, el profesional de</u>	1122	
<u>la orientación en lo particular considero</u>	1123	
<u>que si es un personal al servicio de los</u>	1124	
<u>demás y ese servicio es ayuda ehh, desde</u>	1125	
<u>mi concepción. Ahora los diferentes</u>	1126	
<u>estilos de vida y las diferentes formas de</u>	1127	
<u>vida, van a representar el punto en el que</u>	1128	
<u>cada persona elige y entonces en esa</u>	1129	
		- La temporalidad de las teoría no necesariamente limitan su accionar o caducidad, sino su adecuación o aplicabilidad en un momento histórico determinado. - La teoría no debe ser desecheda si no es cónsona para comprender una situación específica (posiblemente no ha sido re-alimentada)
		Arqueología de la Vocación y el Imaginario de la Relación de Ayuda - Existe una frontera invisible e imaginaria entre la vocación y la relación de ayuda. La primera implica servicio a los demás y al ofrecerlo se está generando la ayuda en pro de construir una forma de vida en el asesorado. - Las diferentes formas y estilos de vida es el punto de partida para que cada sujeto humano sienta el llamado de la vocación interna,

elección también hay parte del llamado	1130	desde un conocerse así mismo.
de la vocación, por eso lo importante de	1131	Este autoconocimiento del sí
conocerse así mismo. Entonces partir del	1132	mismo posibilita la construcción
autoconocimiento para construir un	1133	de un proyecto de vida acorde al
proyecto de vida creo que es propio de la	1134	proceso de ayuda que se da en
orientación y por eso la valoración de ese	1135	orientación profesional.
proceso como proceso de ayuda.	1136	
E. Bueno bien, profesora ehh	1137	
agradecido por la entrevista ¿si tiene	1138	
algo que agregar, anexar a lo ya dicho	1139	
anteriormente?	1140	
I: Bueno yo creo que no; sin embargo, <u>es</u>	1141	■ La vocación y la relación de
<u>importante reflexionar sobre las</u>	1142	ayuda como proceso monádico
<u>condiciones en las que el docente de la</u>	1143	conlleva a la reflexión de las
<u>orientación esta ehh desarrollando su</u>	1144	condiciones de trabajo donde el
<u>trabajo, creo que es válido la reflexión en</u>	1145	docente orientador desarrolla su
<u>cuanto a las diferentes limitaciones que</u>	1146	praxis profesional.
<u>tiene el profesional visto desde una visión</u>	1147	
muy panorámica de de la construcción de	1148	
de la profesión en el contexto	1149	
venezolano.	1150	
E: ¿Esto significa que el orientador	1151	
debe reflexionar constantemente sobre	1152	
su práctica profesional y sobre sí	1153	
mismo?	1154	
I: Es así	1155	
E: Bueno profesora, gracias por la	1156	
entrevista, ha sido de verdad muy	1157	
nutritiva la información obtenida y	1158	
adelante en la orientación	1159	
I: Muchas gracias y bueno ehh cualquier	1160	
otra entrevista que necesites profesor	1161	
estamos a la orden	1162	
E: Bueno así será, hasta luego	1163	
I: Hasta luego.	1164	

Fuente: Elaboración propia.

Presentación Personal de la Informadora ORC

Profesión: Licenciada en Educación mención Orientación

Institución donde labora: Liceo Público y Universidad de Carabobo

Años ejerciendo la profesión: 17 años.

Lugar donde se aplicó la entrevista: Dpto. Orientación Face- UC

Fecha de la entrevista: martes 4 de diciembre de 2018

Hora: 01 y 02 pm.

Matriz 3. Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORC)

UNIDAD TEXTUAL DIALÓGICA	No	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS
E: Buenas tardes profesora bienvenida a esta entrevista hoy martes cuatro (4) de diciembre de dos mil dieciocho (2018), aproximadamente a la una (1) de la tarde. Bienvenida profesora.	1165 1166 1167 1168 1169	Dimensión Ontológica de la Orientación Profesional Está enmarcada en praxis educativa, sociológica y psicológica. Es a su vez herramienta y disciplina que se enfoca desde lo teórico, lo práctico y lo reflexivo para facilitar el crecimiento y el desarrollo humano.
I: Gracias a ti por confiar en hacerme esta entrevista	1170 1171	
E: Bueno profesora una primera pregunta será ¿Qué significado le das tú a la orientación profesional?	1172 1173 1174	
I: Ehh mira umm bajo mis perspectivas la orientación profesional está enmarcada bajo conceptos y praxis educativa, sociológica, psicológica y para mi es una herramienta fundamental, es una disciplina que se enmarca y se enfoca en esta facilitación de teorías y praxis para el crecimiento y desarrollo humano.	1175 1176 1177 1178 1179 1180 1181 1182	
E: Muy bien y ¿Cuáles son tus expectativas y aspiraciones como orientadora en ejercicio?	1183 1184 1185	
I: Mira mis expectativas y como orientadora en ejercicio es que la orientación se le dé también un enfoque aparte de interdisciplinario un enfoque diferente. Debemos yaa ampliar nuestro radio de acción, siempre lo he discutido, siempre lo he planteado, la orientación tiene que abrirse a nuevos escenarios, a nuevos campos, la orientación no puede seguir enmarcada bajo un concepto como lo tenemos dentro de la zona educativa okey, donde está solamente en los niveles de prevención. ¿si está, bien se debe tomar en cuenta los niveles de	1186 1187 1188 1189 1190 1191 1192 1193 1194 1195 1196 1197 1198 1199	
		Expectativa y Aspiraciones - Las expectativas radican en que la orientación profesional posea un enfoque interdisciplinario disímil al enfoque tradicional heredado proveniente de los niveles gerenciales de la zona educativa como receptáculo de las políticas educativas del Estado, donde se aborden diversos escenarios y bajo concepciones teóricas y metodológicas más abarcales. - Se debe seguir trabajando la prevención en orientación, pero

prevención!, pero debemos trabajar, debemos trabajar bajo procesos de integración, eh si siempre he estado de acuerdo en que se debe integrar la discapacidad, las altas capacidades y otros aspectos fundamentales que están a la vanguardia ahorita y que lamentablemente no la hemos tocado.	1200	también es importante integrarse a la educación especial (la discapacidad, las altas competencias entre otras que están presentes en la actualidad). La orientación ha trabajado históricamente con asesorados en estados de normalidad (la media estadística de la conducta).
E: ¿Y en cuanto a esas aspiraciones como orientadora?	1201	
I: ¿Mis aspiraciones personales como orientadora?, mira bueno eh si pudiese ser ministro de la república (risas) disculpa, si pudiese ser ministro lo haría, eh lo haría, pero, si si si <u>mis aspiraciones son bastante altas son bastante altas, siempre siempre y cuando no llevándome por delante a la gente, soy bien respetuosa, en eso me caracterizo por eso, pero si tengo aspiraciones muy altas dentro de la orientación, dejar mi país bien bien en alto y mí y mi profesión.</u>	1202	
E: ¿Y el futuro de la orientación como lo ves?	1203	
I: Si existe un cambio, <u>si de verdad eh le colocamos un cambio curricular algunos aspectos que necesita ser noo vamos a decir así, no es cambiar totalmente es más bien actualizarlo, necesitamos actualizaciones.</u> Si mira veo bastante futuro <u>porque la orientación fuera de nuestro país o fuera de nuestras fronteras está muy bien posicionado, muy muy bien posicionado.</u>	1204	
E: Y en base a ese posicionamiento la siguiente pregunta tiene que ver con eso ¿Cuál sería el fundamento filosófico que acompaña tu praxis orientadora?	1205	
I: Bueno eh si <u>creo que a nivel del humanismo obviamente, mi percepción es totalmente humanista, eh; sin embargo, a pesar de que estoy bajo el concepto humanista, comparto la interdisciplinariedad, o sea nosotros debemos debemos tomar en consideración también otras disciplinas y debemos trabajar con otras disciplinas, lo</u>	1206	
	1207	
	1208	
	1209	
	1210	
	1211	
	1212	
	1213	
	1214	Las aspiraciones parten del respeto hacia los demás en el campo vivencial; pero están concentradas en niveles decisorios de planificación en las políticas de Estado para su ejecución en el contexto educativo. De allí la necesidad de adquirir poder político central para generar transformaciones reales.
	1215	
	1216	
	1217	
	1218	
	1219	
	1220	
	1221	
	1222	
	1223	
	1224	
	1225	
	1226	La orientación en prospectiva tiene que hacer cambios curriculares en los pensum de estudio, basado en actualizaciones que emergen de la realidad social y educativa.
	1227	
	1228	
	1229	
	1230	
	1231	La orientación en contextos fuera de Venezuela está bien posicionado como práctica educativa.
	1232	
	1233	
	1234	
	1235	
	1236	
	1237	
	1238	
	1239	
	1240	
	1241	
	1242	
	1243	
	1244	
	1245	
	1246	
	1247	
	1248	

Fundamento Filosófico de la Praxis Orientadora

- El humanismo guía la práctica orientadora en el contexto educativo. Asimismo, la interdisciplinariedad (aunque no es un fundamento filosófico), es entendida por el orientador como una posibilidad practica que involucra el trabajo con varias disciplinas distintas entre sí.

que nos va dar apertura como orientadores hacia otras áreas y hacia otros campos, eso nos da un poco más de apertura e integración a eso que debemos abarcar y abordar	1248 1250 1251 1252 1253	
E: ¿Tú crees que los orientadores hemos sido muy eclécticos en algunos aspectos?	1254 1255 1256 1257	(El investigador pregunta sobre la eclecticidad ejercida en la orientación profesional en el sistema educativo venezolano; pero la informadora llave no precisa el concepto filosófico; por lo tanto el investigador busca clarificarlo).
I: Si	1258 1259	
E: ¿Y eso es bueno para la orientación?	1260 1261 1262	
I: ¿A qué te refieres con eclecticidad? (parece no comprender el término filosófico)	1263 1264 1265 1266 1267 1268	
E: Bueno, el eclecticismo es que de acuerdo a varias posturas teóricas o metodológicas tú tomas la que más se ajusta a tu praxis orientadora en un momento histórico determinado, pero de esa praxis en una situación dada.	1269 1270 1271 1272	
I: Si quizás, de repente yo pienso que no tanto el eclecticismo, es que han sido muy radicales, hay orientadores que se han enfocado solamente en lo que ellos, en ese aspecto y listo, <u>no hay una apertura, yo digo que tiene que haber una apertura, debemos abrir horizontes, debemos cambiar esa esa manera de percibir esa orientación de forma lineal como lo hemos venido haciendo, desde hace un tiempo para acá. Dentro, vuelvo y repito ehh dentro del sistema educativo a nivel de media diversificada. Han sido muy radicales y no ha habido apertura</u>	1273 1274 1275 1276 1277 1278 1279 1280 1281 1282	La orientación más que ser ecléctica ha sido ejercida ensimismada sin posibilidad de apertura a otros campos disciplinarios. Lo filosófico no es tan trascendente como los diálogos interdisciplinarios que deben existir, para eliminar esa linealidad ejercida en la educación básica y diversificada.
E: Muy bien profesora, y en cuanto al sentir ¿Qué sientes como orientadora ante las nuevas realidades socioculturales emergentes?	1283 1284 1285 1286	El Sentir ante Realidades Socio-Culturales Emergentes
I: <u>Siento que de verdad hemos o tenemos un papel fundamental, pienso que en la en la realidad que estamos viviendo actualmente necesitamos muchísima de esa praxis, de esa ehh praxis socioemocional que nosotros que nosotros tenemos ehh porque estamos viviendo momentos históricos definitivamente, ehh la sociedad a nivel económico, político, educativo nos necesita y nos necesita para ese proceso</u>	1287 1288 1289 1290 1291 1292 1293 1294 1295 1296 1297	El sentir y el pensar ante las nuevas realidades emergentes en lo cultural, económico, político, social y educativo, requiere de una praxis socio-afectiva que capitalice una orientación comprensiva hacia los procesos transformacionales y epocales de la sociedad venezolana.

de transformación del cual estoy planteando.	1298	
E: Pienso que el sujeto humano o la sociedad, porque la sociedad está compuesta de sujetos o personas	1299	
I: Claro	1300	
E: Bien y digamos en esa misma línea ¿Qué pensaría o que piensan los docentes, directivos, padres y representantes de ti como orientadora?	1301	
I: Bueno, de mí siempre han pensado bien, hasta donde yo sé, ahora que lo piensen por otra parte (risas, además que es muy subjetivo eso, pero <u>si te puedo plantear, si te puedo decir con propiedad lo que es el, las maneras de expresarme el personal directivo, docente no representante, hasta docente ehh sobre el orientador. Mira ehh desde que somos catalogados como que no hacemos nada que no funcionamos, que somos los alcahuetes de los muchachos que estamos allí para (pensativa)</u>	1302	
E: ¿Somos piñateros y recreadores?	1303	
I: Si, para hacer las carteleras, yo pienso que es que él y <u>todo radica en que nuestras funciones se han desvirtuado, nuestras competencias se han desvirtuado y mientras no peleemos por eso y no hagamos valer nuestras competencias así sea a la zona educativa, hay que discutirle, discernirle nuestras competencias, porque aunque zona educativa emana algunas competencias, ehh hoy emana unas y mañana emana otras, y pasado cambia con otras, entonces, eso es lo que hace que nosotros nos desvirtuemos como profesión dentro de ese sistema educativo, entonces prácticamente para ellos no hacemos nada. Nuestro trabajo no es valorado para ellos, cosa contraria para el representante, los pocos o muchos, los pocos casos que se tiene, el representante te lo valora porque es la manera que tiene el representante de recibir esa esa colaboración, esa facilitación, esas herramientas que al representante quizás no las tiene, porque vamos a estar claros,</u>	1304	
	1305	Actitud hacia el Orientador Profesional
	1306	
	1307	
	1308	
	1309	
	1310	
	1311	▪ Existen actitudes disimiles hacia el orientador y ya en el contexto educativo institucional es percibido desde instancias directivas y docentes como profesionales inactivos de sus funciones y permisivos con los estudiantes.
	1312	
	1313	
	1314	
	1315	
	1316	
	1317	
	1318	
	1319	
	1320	
	1321	
	1322	
	1323	▪ Existe un desconocimiento del personal directivo, docente e incluso de los entes zonales (zona educativa) sobre las competencias y funciones operativas y organizacionales del orientador profesional. Esta última instancia emana directrices que son muy fluctuantes y terminan siendo difíciles de asimilar por el orientador.
	1324	
	1325	
	1326	
	1327	
	1328	
	1329	
	1330	
	1331	
	1332	
	1333	
	1334	
	1335	
	1336	
	1337	
	1338	
	1339	▪ El representante, padre o responsable valora el trabajo del orientador porque lo considera un aliado para asesorarle en diversas situaciones, y en ese proceso de facilitación transfiere conocimientos y procedimientos que el representante no posee.
	1340	
	1341	
	1342	
	1343	
	1344	
	1345	
	1346	

no todos los representantes tienen una	1347	
profesión, <u>no todos los representantes</u>	1348	
<u>están preparados y no saben cómo</u>	1349	
<u>manejar ciertas situaciones que se le</u>	1350	
<u>presentan al joven en ese momento.</u>	1351	
Entonces pienso que para el representante	1352	
somos muy valiosos, pero en líneas	1353	
generales para los docentes y para el	1354	
personal directivo hay un problema con	1355	
las funciones de nosotros okey, se han	1356	
desvirtuado totalmente.	1357	
E: En cuanto a la parte metodológica	1358	
¿Cómo haces para potenciar el	1359	
desarrollo humano en estudiantes y	1360	
asesorados, entiéndase pueden ser	1361	
representantes o cualquier ente de la	1362	
comunidad?	1363	
I: Mira <u>cuando yo ejerzo la orientación</u>	1364	
<u>trabajo mucho la asistencia de otras</u>	1365	
<u>disciplinas, no solamente trabajo con el</u>	1366	
<u>psicólogo, trabajo con el abogado y</u>	1367	
<u>formábamos un equipo de trabajo</u>	1368	
<u>bastante consistente.</u> Entonces ese equipo	1369	
era el que ayudaba a solventar a subsanar	1370	
lo que estaba sucediendo en ese momento	1371	
y se les orientaba cuales era los pasos a	1372	
seguir y la toma de decisiones que debían	1373	
tomar, entonces creo que <u>trabajar en</u>	1374	
<u>equipo la cosa se hace más sencilla y</u>	1375	
<u>orientas mucho más al muchacho</u>	1376	
E: Pero, ¿Qué estrategias,	1377	
instrumentos, procedimientos aplicas	1378	
en tu praxis orientadora?	1379	
I: Bueno, fíjate que <u>cuando hacemos las</u>	1380	
<u>asesorías personales yo trabajo con lo que</u>	1381	
<u>son sus proyectos de vida, algunos</u>	1382	
<u>instrumentos que si suelo aplicar sobre</u>	1383	
<u>todo en el área vocacional trabajo</u>	1384	
<u>algunos instrumentos, fundamentalmente</u>	1385	
<u>son los que orientan a ellos.</u> Yo hago algo	1386	
bien particular y <u>hacia que hicieran una</u>	1387	
<u>carta y esa carta iba dirigida a Papá y</u>	1388	
<u>Mamá y luego de varias sesiones y varias</u>	1389	
<u>entrevistas que solía tener, ellos le leían</u>	1390	
<u>la carta a sus padres, de cuáles eran las</u>	1391	
<u>debilidades y fortalezas de papá y mamá.</u>	1392	
Esa es una cosa una cosa impresionante	1393	
porque papá y mamá se daban cuenta de	1394	
muchas cosas que ellos tenían ahí ehh	1395	
		▪ Los padres y representantes acuden al orientador como asesor-consultor porque desconocen cómo actuar ante diferentes situaciones en los jóvenes.
		Procedimientos Metodológicos que Fundamentan la Praxis Orientadora
		▪ El trabajo interdisciplinar como macro-estrategia permite trabajar en equipo para solventar situaciones de manera consistente.
		▪ El trabajo de equipo multidisciplinario facilita el proceso de asesoramiento en los estudiantes.
		▪ La asesoría personal es una estrategia principal de la cual provienen los proyectos de vida y los instrumentos vocacionales no estandarizados para adentrarse a sus intereses, inclinaciones y aspiraciones individuales.
		▪ El instrumento personalizado de la carta y la entrevista cualitativa en varias sesiones, les permitía a los estudiantes canalizar sus inquietudes hacia sus padres de acuerdo a las fortalezas y debilidades capturadas por ellos.

aspectos que tenían que mejorar, cosas que no sabían de sus hijos, entonces, <u>yo trabajo en cuanto a las asesorías, trabajo mucho con lo que es ese mover sentimientos, esa parte personal de ellos,</u> le hago cartas, proyecto de vida, hago ehh, hubo una que hizo una pancarta para su papá y su mamá, ellos trabajan mucho la parte emocional que creo que es la que hace falta aquí en la orientación, trabajar muchos esos aspectos para que ellos puedan integrarse.	1396 1397 1398 1399 1400 1401 1402 1403 1404 1405 1406 1407	
E: ¿Qué opinas de los test?	1408	
I: <u>Tenemos que entender que son los test, saber hasta qué punto ehh un test puede ser una herramienta que nos ayude a visualizar ciertos aspectos, pero el test no te lo dice todo,</u> porque vamos a estar claros, yo puedo trabajar aspectos en base a un test porque dice tu índice más alto, o está en esta área tal; pero, ¿Cómo haces con habilidades que no pueden aflorarse con un test?, <u>no puedes trabajar con los indicadores que te dé el test solamente, tienes que trabajar también esas habilidades ocultas muchas veces y esas destrezas que cada uno de ellos tienen,</u> los test no son ciento por ciento confiables.	1409 1410 1411 1412 1413 1414 1415 1416 1417 1418 1419 1420 1421 1422 1423 1424	Las asesorías dirigidas a la dimensión afectiva de los estudiantes es una forma de llegar a su mundo de vida.
E: Con respecto a la perspectiva teórica en orientación, ¿Cuáles han sido las limitaciones en los modelos de intervención en orientación?	1425 1426 1427 1428	
I: Mira ehh dentro d4 esas limitaciones que siempre han existido, es qué bueno que <u>nosotros no trabajamos con la discapacidad directamente, que hace un momento te lo decía, entonces, dentro de los modelos de intervención: el área clínica no está dentro de los modelos de intervención, el área clínica no está dentro de nosotros. Yo pienso que o sea nosotros debemos conocer las herramientas, nosotros debemos aprender a manejar un test,</u> no te lo va a decir todo; pero, es una limitación que tenemos, entonces <u>nosotros trabajamos aspectos vocacionales,</u> no podemos trabajar ehh <u>muchos orientadores, no van</u>	1429 1430 1431 1432 1433 1434 1435 1436 1437 1438 1439 1440 1441 1442 1443 1444	- Los test psicométricos y sociométricos son reduccionistas y deterministas, solo ofrecen datos circunstanciales sobre ciertos aspectos de la personalidad humana. - Los test desde sus indicadores no dan cuenta de todas las habilidades y destrezas ocultas de los asesorados.
		Limitaciones en los Modelos de Intervención en Orientación
		- El orientador no trabaja con el modelo clínico de intervención para los diversos casos de discapacidad, limitando su campo de acción sobre lo que se conoce como necesidades educativas especiales. También existe desconocimiento sobre el uso de test estandarizados a fin de tener una lectura sobre sus resultados. - Se asumen modelos de intervención vocacional. - El orientador no se encarga de

a decirte que de repente hay una	1445	realizar diagnósticos sobre
<u>discalculia, una disgrafía porque porque</u>	1446	alteraciones de orden neuro-
<u>no tienen la potestad para decirlo es</u>	1447	cognitivo como la discalculia la
<u>verdad</u> ; pero tampoco, entonces la omite,	1448	disgrafía
si el muchacho la tiene la omite.	1449	
E: No está en el territorio disciplinar y	1450	
al no estar lo refieren	1451	
I: Si, yo creo que si hay que tener	1452	
conocimiento de eso, si hay que tenerlo,	1453	
es importante tenerlo; entonces,	1454	
considero que nosotros no manejamos el	1455	
modelo clínico, y en los actuales	1456	
momentos vamos a estar claro, <u>fuera de</u>	1457	
<u>nuestras fronteras la orientación, muchos</u>	1458	▪ La orientación profesional
<u>orientadores si manejan aspectos</u>	1459	ejercida fuera del territorio
<u>psicopedagógicos, si lo manejan porque</u>	1460	venezolano, si atienden aspecto
<u>dentro de su pensum curricular, si hay el</u>	1461	psicopedagógicos, ya que están
<u>conocimiento de aspectos</u>	1462	circunscritos a la estructura
<u>psicopedagógicos</u> , bueno es lo que se está	1463	curricular de formación en el
manejando fuera del país.	1464	pregrado universitario.
E: En esos países el área social-	1465	
comunitaria no es su fuerte y	1466	
ciertamente hemos heredado modelos	1467	
clínicos pero con el tiempo se han	1468	
disipado en la praxis o lo hemos visto	1469	
de manera referencial.	1470	
I: Si claro está.	1471	
E: Pero pareciera que en la realidad	1472	
compleja en la que vivimos ya no dan	1473	
respuesta.	1474	
I: Si claro, <u>claro es que no te dan</u>	1475	▪ Los modelos clínicos no abordan
<u>respuesta, pero deben saberlos y tú le</u>	1476	completamente la realidad
<u>preguntas a muchos orientadores ahorita</u>	1477	educativa, sino aportan
<u>ehh por ejemplo ehh ¿Qué es una</u>	1478	conocimientos que pueden ser
<u>discapacidad o cuales son esos proceso</u>	1479	útiles para darle ubicuidad teórica
<u>de integración? Y no lo saben porque</u>	1480	a la praxis orientadora. Este
<u>obviamente no lo vemos dentro de las</u>	1481	herramental teórico no está
<u>universidades.</u> Yo pienso que también	1482	incorporado al pensum académico
debemos formarnos en esa área por Dios	1483	universitario.
santo, no podemos cerrarnos a que todo	1484	
todo va a los aspectos sociales, porque	1485	
estamos dejando de abarcar otro aspecto.	1486	
E: ¿Y desde que perspectiva teórica	1487	Perspectiva Teórica de Intervención en
intervienes en una situación de	1488	Situaciones Conflictivas
conflicto o conflictiva?	1489	
I: Bueno intervengo esteee lo acabas de	1490	
decir hace un momento estuvimos	1491	
hablando de las teorías y todo aquello,	1492	
<u>bueno intervengo desde el humanismo</u>	1493	▪ La teoría humanista (humanismo)

ehh hay una gestalt, un proceso que el individuo debe darse cuenta de sí mismo.	1494	y la Gestalt generan una exploración del sí mismo en el sujeto.
También entonces, pienso que también ehh desde esos puntos de vista es que yo trabajo. La orientación okey, dentro de esas teorías y esas perspectivas teóricas que hay muchísimas a nivel de asesoramiento, entonces pienso que desde el humanismo y desde la gestalt puede que le individuo sea trabajado de forma completa, porque el individuo tiene que darse cuenta de su realidad, es el individuo que tiene que darse cuenta de la realidad	1495 1496 1497 1498 1499 1500 1501 1502 1503 1504 1505 1506 1507	
E: He escuchado que las teorías no son necesarias.	1508	▪ En el nivel de asesoramiento hay muchas teorías y perspectivas teóricas.
I: Claro que si son necesarias, son necesarias obviamente si no conoces de teoría ¡imagínate! ¿Cómo vas a hacer ese proceso de asesoramiento?	1509 1510 1511 1512 1513	
E: He escuchado también que para orientar solo tienes que posicionarte en la cotidianidad.	1514 1515 1516	
I: Si pero esa cotidianidad, o sea no va a darte un enfoque a dónde dirigirte o sea porque no puede ser así, o sea tiene que haber siempre una teoría para tu poder aplicar, es lo lógico okey, ¿Para qué estudiamos entonces esta carrera, para que vemos un cumulo de teorías en la universidad? ¿Para qué en educación se ven tantas teorías educativas, psicológicas, sociológicas? Porque tú tienes que partir de un aspecto de una de ellas, tú tienes que compartir un lineamiento ¡ojo! No es que te vas a enfrascar en esa nada más, es que debes conocerlas todas, porque te pueden servir de ayuda, no te puedes negar a eso, también te permiten tener otra visión de la realidad.	1517 1518 1519 1520 1521 1522 1523 1524 1525 1526 1527 1528 1529 1530 1531 1532	▪ La cotidianidad no es un enfoque teórico del cual asirse para una praxis orientadora, hay que partir de una teoría formal construida desde la lógica instrumental.
E: Bien profesora, ¿Tú crees que existe la relación de ayuda en orientación?	1533 1534 1535	▪ Las teorías vistas en la formación de pregrado en educación deben tener un sentido teleológico y lógico, y la praxis educativa debe partir del estamento teórico.
I: No, no de hecho yo no te he nombrado ninguna relación de ayuda desde que comenzamos la entrevista, siempre te he dicho facilitar herramientas, porque tú podrás querer ayudar a una persona, pero si esa persona no quiere que tú la ayudes	1536 1537 1538 1539 1540 1541 1542	▪ Las teorías permiten crear una visión propia de la realidad.
		El Imaginario de la Relación de Ayuda
		▪ La relación de ayuda es inexistente en orientación, se hace referencia a facilitar herramientas teórico-prácticas, porque no se puede ayudar a quien no requiere la ayuda.

¿Si me entiendes?	1543	
E: Claro filosofer, ¿entonces no se da un proceso de ayuda?	1544	
I: <u>No se da un proceso de ayuda, entonces la ayuda no es obligada, la ayuda se solicita se pide y es mutua, okey,</u>	1545	
entonces yo pienso es que tu entregas herramientas, tu puedes decirles mira puedes hacer esto si te conviene, es más es el individuo que tiene que decidir quiere hacer, él tiene que darse cuenta de su proceso y decidir qué hacer o sea yo no tengo porque decirlo lo que tiene que hacer, yo le digo tienes varias alternativas, y decide lo que te haga feliz lo que te satisfaga, ¿Por qué? porque de nada sirve una relación de ayuda, o sea bajo ese concepto trabaja la zona educativa, te lo voy a decir sinceramente, zona educativa trabaja bajo el concepto de relación de ayuda, he escuchado miles de orientadores diciendo; que la relación de ayuda y tal, por ello entonces tenemos ese problema en donde nuestras funciones se están desvirtuando totalmente, no es para mí Ruth Morales, y lo puedes colocar así tal cual Ruth Morales no es una relación de ayuda, la ayuda se solicita, si el individuo no está dispuesta a esa ayuda, es evidente que no se puede lograr nada	1546	
E: ¿Qué me dices de la vocación?	1547	
I: Para mí <u>la vocación es ese sentir que uno tiene para servir al otro en brindarle las herramientas y que él o ella sean dueño o dueña de su propia vida, eso uno lo lleva internamente</u>	1548	
E: ¿Algo más que acotar apreciada profesora ilustre?	1549	
I: No, no, excelente, espero que tu trabajo de grado (quiso decir doctoral) sea aporte de verdad para construir nuevas bases a la nueva orientación.	1550	
E: Gracias y hasta luego	1551	
I: Gracias y feliz tarde.	1552	
	1553	
	1554	
	1555	
	1556	
	1557	
	1558	
	1559	
	1560	
	1561	
	1562	
	1563	
	1564	
	1565	
	1566	
	1567	
	1568	
	1569	
	1570	
	1571	
	1572	
	1573	
	1574	
	1575	
	1576	
	1577	
	1578	
	1579	
	1580	
	1581	
	1582	
	1583	
	1584	
	1585	
	1586	
	1587	
		▪ No hay un proceso de ayuda, ya que ésta no se da de forma autoritaria (relación asimétrica), se solicita en un contexto de igualdad (relación simétrica). ▪ El sujeto es quien se da cuenta de su proceso existencial y decide lo que mejor considera para responder a una situación específica. El orientador gestiona las alternativas que el asesorado puede asumir, pero sin imposiciones unilaterales ni verticales del ente educativo regulatorio (zona educativa). ▪ La ayuda existe en la medida que el sujeto sea consciente de ella y la solicite. Arqueología de la Vocación ▪ La vocación es un sentir interno hacia el servicio del otro, en ofrecer posibilidades de transformación sobre su propia vida

Fuente: Elaboración propia¹

Presentación Personal de la Informadora ORD

Profesión: Licenciada en Educación mención Orientación

Institución donde labora: Liceo Público y Universidad de Carabobo

Años ejerciendo la profesión: 13 años.

Lugar donde se aplicó la entrevista: Dpto. Orientación Liceo Publico

Fecha de la entrevista: martes 22 de enero de 2019

Hora: 02 y 33 pm.

Matriz 4. Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORD)

UNIDAD TEXTUAL DIALÓGICA	No	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS
E: Buenas tardes profesora bienvenida a esta entrevista hoy martes veintidós (22) de enero de dos mil diecinueve (2019), aproximadamente a las dos y treinta y tres (2:33) de la tarde. Bienvenida profesora.	1588 1589 1590 1591 1592 1593	Dimensión Ontológica de la Orientación Profesional - Es la práctica dirigida al reconocimiento de los intereses, y aptitudes de los estudiantes con la finalidad de promover la escogencia de una profesión u oficio para la vida. - Propicia un proceso de concienciación capaz de ubicar en el presente lo que le gusta y es capaz de hacer con sus habilidades.
I: Buenas tardes, gracias por la invitación	1594	
E: Quiero comenzar preguntándote ¿qué significado le das tu a la orientación profesional, en tu práctica cotidiana?	1595 1596 1597 1598	
I: Para mí, esteee para mi es es aquella dirigida al reconocimiento de los intereses, capacidades y aptitudes de los estudiantes, con la finalidad de promover la escogencia de carrera u oficio para la vida; estee en ella actúa un proceso de despertar de la conciencia de la persona orientada, para darse cuenta de aquello que le gusta pero ¡que también es capaz de hacer!, es decir que cuenta con las habilidades necesarias para realizarlo.	1599 1600 1601 1602 1603 1604 1605 1606 1607 1608 1609	
E; ¿Habilidades como cuáles?	1610	
I: Bueno, mira esteee pueden ser aquellas habilidades para la vida profesional y adulta que les permita desenvolverse en la vida, para ejercer una profesión, para cuando formen sus familias, digo habilidades cognitivas, profesionales y afectivas porque eso eso enmarca casi todo lo que tiene que ver con habilidades sociales de introspección también, que por supuesto se desarrollan unas en el contexto familiar y otras en el ámbito educativo	1611 1612 1613 1614 1615 1616 1617 1618 1619 1620 1621 1622	
E: Entiendo y para ti, ¿Cuáles son tus	1623	
		Expectativas y Aspiraciones

expectativas y aspiraciones como orientadora en ejercicio?	1624	
I: <u>Mi forma de hacer orientación siempre está dirigida hacia el reconocimiento del yo, que el estudiante pueda reconocerse a sí mismo, conocerse, darse cuenta de lo que es y lo que posee, pero también de aquello que con esfuerzo puede lograr hacer...</u> siempre trato de encaminar mis esfuerzos como orientadora a que sea el estudiante mismo, el que construya su propia transformación, que él mismo vea y se dé cuenta de qué es lo que quiere y cómo lo quiere, pero que a su vez salga a buscarlo. Creo que esa es mi mayor aspiración, <u>contribuir a un ser humano capaz de ser él mismo y cuidarse a sí mismo.</u>	1625	
E: Según esto tú buscas que el estudiante se realice asimismo, ¿al hacerlo eso es parte de tus aspiraciones como orientadora?	1626	
I: Si claro, esteee porque yo considero que cada estudiante tiene dentro de sí un potencial intrínseco que puede y debe desarrollar, y te digo algo esteee eso <u>es muy gratificante para uno como orientadora ver a esos muchachos, a esas generaciones que se levanten por sí mismas, que estee sean este prósperos, juiciosos (risas) y así se levanten como buenos ciudadano</u> , eso es lo que yo aspiro siempre como orientadora.	1627	
E: Muy bien ya comprendo, y mira en tu praxis orientadora ¿Cuál sería el fundamento filosófico que acompaña esa praxis?	1628	
I: Creo que <u>mi fundamento es dejar ser, que el orientado pueda mostrarse ante mí como es y que juntos, pueda descubrirse, conocerse y reconocerse como un sujeto digno de valor, que él o ella nunca se sientan menos que nadie y que echen palante en la vida pues</u> (risas).	1629	
E: ¿Esa sería una posición existencialista en tu praxis orientadora y educativa?	1630	
I: Esteee bueno es sii <u>esa sería una postura existencialista, que el muchacho</u>	1631	
	1632	
	1633	
	1634	
	1635	
	1636	
	1637	
	1638	
	1639	
	1640	
	1641	
	1642	
	1643	
	1644	
	1645	
	1646	
	1647	
	1648	
	1649	
	1650	
	1651	
	1652	
	1653	
	1654	
	1655	
	1656	
	1657	
	1658	
	1659	
	1660	
	1661	
	1662	
	1663	
	1664	
	1665	
	1666	
	1667	
	1668	
	1669	
	1670	
	1671	
	1672	
		- Las expectativas y aspiraciones se funden en un mismo sentir y están dirigidas a que el estudiante pueda reconocerse así mismo, se dé cuenta de lo que es y lo que puede lograr hacer. Tanto las expectativas como las aspiraciones requieren de un esfuerzo del orientador a que el orientado propicie su propia transformación. - Construir en el estudiante una disposición a ser el mismo y cuidar de sí. - La gratificación personal del orientador obedece a formar generaciones de jóvenes prósperos en su dimensión material-espiritual, y progresados moralmente como ciudadanos.
		Fundamento Filosófico de la Praxis Orientadora
		- Libertad y autonomía es el fundamento del sujeto para que se muestre tal como es y pueda conocerse y reconocerse como ser digno de valor ante contextos que establecen ambientes antagónicos y adversos a estos principios. - Fundamentación filosófica vitalista-existencialista.

o muchacha se sienta que es importante y	1673	
que su vida o existencia es importante	1674	
cuando la explora se descubre y se	1675	
reconoce asimismo. Si sería	1676	
existencialista y <u>también humanista</u>	1677	
<u>porque ese yo de cada estudiante tiene</u>	1678	
<u>que ver con su humanidad, de cómo vive</u>	1679	
<u>cada día con sus propios valores,</u>	1680	
<u>creencias, esteee aprendidos claro en la</u>	1681	
<u>familia que es el primer grupo de</u>	1682	
<u>contacto y en el cual se construyen</u>	1683	
<u>valores y creencias.</u>	1684	
E: ¿Qué sientes como orientadora ante	1685	
las nuevas realidades socio-culturales	1686	
que han emergido? ¿Cuáles son esas	1687	
realidades que más te han generado	1688	
interés o si se quiere inquietud?	1689	
I: Mira esteee muchas veces <u>veo y siento</u>	1690	
<u>que nos abruma y arropan, da miedo en</u>	1691	
<u>parte ver como la realidad cambia y da</u>	1692	
<u>pie a nuevas formas de ver la vida, razón</u>	1693	
<u>por la cual nosotros no podemos</u>	1694	
<u>quedarnos estáticos, considero debemos</u>	1695	
<u>crecer, adaptarnos y formarnos.</u> Esas	1696	
nuevas realidades nos traen nuevos	1697	
estudiantes con necesidades cada vez	1698	
mayores y que esperan de nosotros un	1699	
poco más. La orientación es un proceso	1700	
netamente humano y eso implica	1701	
adentrarnos en todo lo que lo acontece,	1702	
por eso debemos estar en todo y	1703	
prepararnos en todo. <u>Creo que la de</u>	1704	
<u>mayor impacto ha sido la tecnología, que</u>	1705	
<u>llego con el propósito de hacernos bien</u>	1706	
<u>pero a veces no cae tan bien.</u>	1707	
E: ¿Que realidad en particular has	1708	
tenido que atender con mayor	1709	
apremio?	1710	
I: Estee mira actualmente son múltiples	1711	
realidades que uno atiende estee como	1712	
orientador ee orientadora por ejemplo	1713	
<u>están los casos de los estudiantes que casi</u>	1714	
<u>no van a clase por falta deee, falta de</u>	1715	
<u>dinero para pagar el transporte, y cuando</u>	1716	
<u>llegan aquí a la institución llegan sin</u>	1717	
<u>haber comido desde la noche, en verdad</u>	1718	
<u>esa es una realidad muy difícil para uno</u>	1719	
como orientadora porque ya está fuera de	1720	
mi alcance como profesional de	1721	
		▪ Perspectiva humanista porque el yo del estudiante se devela en su interioridad humana, de cómo vivencia su propio campo axiológico e idiosincrático cimentado en el contexto familiar como fuente primaria de formación.
		El Sentir ante Realidades Socio-Culturales Emergentes ▪ La realidad sociocultural supera cualquier análisis teórico sobre la misma, arrojando signos epocáles de desasosiego ante los fluctuantes cambios percibidos. En esa fuerza dinámica el orientador siente que debe adaptarse y seguir formándose. ▪ Una realidad que ha generado un gran impacto en la sociedad es la tecnología y sus fines pueden generar bienestar, pero a su vez consecuencias contrarias. ▪ En el contexto educativo, hay ausentismo estudiantil por cuanto no se dispone de recursos económicos para el pago de transporte público, aunado a la deficiente alimentación diaria.

orientación, también <u>muchos muchachos me manifiestan querer ir del país para trabajar, ganarse su propia plata. Esa misma situación ha afectado al estudiantado, porque estee principalmente algunos padres se han ido y han dejado ahí a esos muchachos a las buenas de Dios ¿Qué es eso?, eso no puede ser, de hecho he llamado a reunión a padres, representantes y responsables y casi no van o algunos que van son tíos, este abuelas o incluso vecinos y así es difícil crear nexos con la familia y los padres de estos chicos. También el ausentismo trae desmotivación y bajas calificaciones pareciera que a los muchachos ya no quieren estudiar, vienen es a estar con sus amigos, compañeros y tener camarería, eso eso es lo que he visto mucho dentro y fuera del colegio.</u>	1722 1723 1724 1725 1726 1727 1728 1729 1730 1731 1732 1733 1734 1735 1736 1737 1738 1739 1740 1741 1742	▪ El estudiantado que está despertando todo su potencial productivo, considera la migración exógena como posibilidad de autorrealización económica. En el caso de los padres que emigran dejan en estado vulnerable a sus hijos. ▪ El ausentismo de padres, y representantes no son asumidos protagónicamente por éstos, antes bien recae la responsabilidad en otros familiares y los nexos familiares se debilitan. ▪ Los estudiantes son renuentes a recibir formación académica, antes bien priorizan sus necesidades a la socialización y la camaradería entre ellos.
E: Son realidades duras y difíciles, y con respecto a los colegas, ¿Que piensan los docentes, directores y representantes de ti como orientadora?	1743 1744 1745	Actitud hacia el Orientador Profesional
I: Bueno esteee, te voy a contestar desde lo que he sentido y vivido, la labor de la orientación aún le falta mucho por transitar para poder establecerse de forma fundamentada, estructurada, secuencial y planificada... por ello he escuchado en muchas oportunidades y es un punto en común cuando varios orientadores hablamos, que los directivos señalen que “el orientador no hace nada”, en este punto creo que se tendría que investigar qué espera el directivo de un orientador. En cuanto al docente, el orientador “es importante pero no me ayuda lo suficiente”. La figura del orientador frente al padre o representante es mejor sentida y más respetada, lo ven como una persona que desea ayudar y que puede ayudarle con su representado. Este concepto tan pobre del orientador, deviene según me parece, de la carencia de una línea estratégica del quehacer, en la praxis no existen elementos que apunten a una forma de hacer orientación, por eso cada quien hace lo que cree	1746 1747 1748 1749 1750 1751 1752 1753 1754 1755 1756 1757 1758 1759 1760 1761 1762 1763 1764 1765 1766 1767 1768 1769 1770	▪ Desde la vivencia común del orientador en ejercicio, es evidente que para el personal directivo, el orientador es un profesional inactivo en el proceso educativo y sobre este aspecto no se tiene conocimiento de qué espera el personal directivo de éste profesional. ▪ Para el docente de aula, el aporte del orientador es insuficiente. ▪ Desde la perspectiva del padre o representante, el orientador es visto con más participación y disposición a ayudarlo en su acompañamiento con su representado. ▪ Esta perspectiva anárquica y desmesurada que se tiene del orientador, obedece a carencias en líneas estratégicas del quehacer en la praxis del orientador y se

conveniente, lo que aprendió de sus docentes, lo que como ser humano y ética le indican... allí empezamos a maniobrar entre exigencias administrativas muchas veces irrelevantes, pero que te quitan gran parte del tiempo. Esteee, <u>el director quiere que el orientador sea su mano derecha, su confidente, que actúe según sus líneas, el docente quiere que le resolvamos todos los problemas dentro del aula y si es de acompañarlo continuamente, mejor... pero no podemos. Nos regimos por un ente que a mi parecer ni siquiera saben que es orientar, ni para qué se hace, entonces creen que tenemos mucho tiempo libre porque no tenemos una matrícula como tal, de allí empiezan las tareas y el papeleo: becas, cantinas, preparadurías, brigadas, entre muchas más; pero ojo no digo que no sean importantes, sino que por tratarse de tanto trámite administrativo por lo general quedan en el papel, es decir se hace para cumplir pero no hay acción en sí, <u>pasamos gran parte del tiempo buscando los datos, transcribiendo, enviando correos, planificando algo que jamás se da...y así quedamos bien todos, pero nuestra figura dentro de la escuela, decrece en importancia y valor cada día más, tenemos que ver con todo pero a la final no figuramos en nada. Muchas veces esta burocracia administrativa, no permite el contacto directo con el estudiante, el docente y el representante que son quienes más nos necesitan, no permiten hacer esa labor de orientación para la cual nos formamos y que nos imaginábamos durante esa formación. En este punto influye un aspecto, y es el tiempo de servicio, <u>cuando estamos recién graduados queremos hacer todo perfecto y nos guiamos por nuestro ente superior, cumpliendo todas sus exigencias, cuando llevamos un poco más de tiempo y entendemos la dinámica del sistema educativo, le hacemos menos caso al “cumplimiento” y nos centramos más en</u></u></u>	1771 1772 1773 1774 1775 1776 1777 1778 1779 1780 1781 1782 1783 1784 1785 1786 1787 1788 1789 1790 1791 1792 1793 1794 1795 1796 1797 1798 1799 1800 1801 1802 1803 1804 1805 1806 1807 1808 1809 1810 1811 1812 1813 1814 1815 1816 1817 1818 1819	adquiere una visión atomista, heredada de sus antecesores y la ética que les acompañaba. ▪ El orientador se moviliza entre las exigencias del directivo y la total subordinación a su línea de mando, mientras que el docente espera que le solucione todo sus conflictos en el contexto áulico en un proceso de acompañamiento continuo. ▪ Desde el poder central del ministerio y el poder regional de la zona educativa ignoran el telos de la orientación, ya que se tiene la creencia que el orientador al no manejar matrícula de aula, dispone de tiempo libre para administrar becas, cantinas, preparadurías y brigadas. ▪ El orientador considera que planifica en base a una realidad que jamás se cumple y de esta manera se logran unas expectativas institucionales y organizacionales ficticias, donde su imagen real se hace borrosa. ▪ La burocracia administrativa obstaculiza el contacto directo con el estudiante, el docente y el representante; en tal circunstancia no se lleva a cabo un proceso de orientación imaginado desde la formación del pregrado universitario. ▪ El orientador reconoce que una vez ingresa al sistema educativo formal busca complacer y atender todas sus disposiciones transitorias; pero en el transcurrir del tiempo esta dinámica cambia y se centra más hacia el orientado y sus necesidades.
--	---	--

<u>el estudiante, claro, si así tú lo deseas, yo</u> <u>creo estar en este punto... por tanto,</u> <u>intento cumplir con mis trámites mientras</u> <u>mi tiempo lo permita, ya que centro mi</u> <u>acción principalmente en el niño, niña</u> <u>principalmente; porque trabajo en la</u> <u>etapa básica primaria, intento planificar</u> <u>de acuerdo a sus necesidades, intereses,</u> <u>realizo encuentros grupales, trabajo casos</u> <u>individuales, apoyo a la familia y al</u> <u>docente, juego con los requerimientos</u> <u>burocráticos, para poder realizar el</u> <u>trabajo con estudiantes; intento unificar</u> <u>ambos.</u> Si me piden algo con las brigadas escolares, realizo alguna actividad con todos y allí trabajo el área personal- social-vocacional, por ejemplo; si debo hacer algo con el movimiento bolivariano de familias, monto un encuentro creativo y dinámico para tocar aspectos inherentes a la formación familiar. Esteee esto me ha dado resultado y creo, quizá me equivoco, pero <u>siento que mi equipo</u> <u>directivo, docente y familia me ve como</u> <u>una profesional confiable, que en la</u> <u>medida de mis posibilidades está allí para</u> <u>ellos y mejor aún, me he ganado el</u> <u>respeto, cariño y confianza de mis</u> <u>estudiantes,</u> porque poco a poco han visto en acción a una orientadora. E: Muy bien profesora, y ¿Cómo haces tú para potenciar el desarrollo humano en estudiantes y demás asesorados? I: Mira esteee (pensativa), yo pienso que este es la finalidad primordial del orientador, contribuir al desarrollo humano de sus asesorados. <u>Si me</u> <u>preguntas de una técnica como tal, no la</u> <u>tengo ya que lo que es bueno para unos,</u> <u>no es bueno para otros... solo he optado</u> <u>por dejar ser, figurar yo menos y dejar</u> <u>que las personas sean protagonistas y se</u> <u>sientan como tal, para asumir las riendas</u> <u>de su propio bienestar. Cuando son niños</u> <u>quizá lo vemos más difícil, pero al</u> <u>dejarlos ser, te das cuenta que tienen</u> <u>miles de respuestas y salidas a sus</u> <u>problemas, su ingenuidad acompañada de</u> <u>creatividad les permite generar</u>	1820 1821 1822 1823 1824 1825 1826 1827 1828 1829 1830 1831 1832 1833 1834 1835 1836 1837 1838 1839 1840 1841 1842 1843 1844 1845 1846 1847 1848 1849 1850 1851 1852 1853 1854 1855 1856 1857 1858 1859 1860 1861 1862 1863 1864 1865 1866 1867 1868	▪ El orientador con experiencia en su área desarrolla la capacidad de lidiar entre el mundo burocrático y el mundo de vida de los estudiantes. ▪ El orientador que trabaja asiduamente lo organizacional-administrativo, y académico-pedagógico, establece nexos afectivos y axiológicos entre el personal directivo, los docentes y el contexto familiar de los estudiantes, y en ellos mismos. Procedimientos Metodológicos que Fundamentan la Praxis Orientadora ▪ No hay técnicas específicas que ayuden a potenciar el desarrollo humano en los estudiantes. Se parte del imaginario radical que cada quien construye y es protagonista de su bienestar personal. ▪ En la niñez es donde se puede fortalecer con mayor eficacia todo su potencial, ya que ellos con su creatividad unidas a la ingenuidad, pueden generar respuestas a situaciones que un
--	---	--

soluciones a las cosas que quizá un adulto <u>no vería</u> , y esto es lo que hago, procuro generar espacios para que se den cuenta del potencial de sí mismos, de su valor y de sus logros, <u>conociéndose a sí mismos</u> <u>se logra el desarrollo porque soy capaz de</u> <u>darme cuenta de lo que necesito y</u> <u>trabajar por ello</u> , no esperar a que me digan qué hacer, sino tomar las riendas por mi cuenta y hacerlo. <u>Una de las</u> <u>estrategias que me ha permitido lograr</u> <u>esto es la técnica de la pregunta, para</u> <u>lograr el darse cuenta; trabajar la</u> <u>construcción de ideas por medio de</u> <u>dibujos, les presento la situación dada</u> <u>para que ellos piensen y dibujen lo que se</u> <u>podría hacer para resolverlo.</u>	1869 1870 1871 1872 1873 1874 1875 1876 1877 1878 1879 1880 1881 1882 1883 1884 1885 1886 1887 1888 1889 1890 1891 1892 1893 1894 1895 1896 1897 1898 1899 1900 1901 1902 1903 1904 1905 1906 1907 1908 1909 1910 1911 1912 1913 1914 1915 1916 1917	adulto es incapaz de reconocer.
E: ¿Cuáles han sido las limitaciones en los modelos de intervención en orientación?		
I: Esteee, mira <u>el tiempo</u> , la continuidad <u>de las cosas que muchas veces se ven</u> <u>interrumpidos por otros</u> . Creo que para que haya efectividad en los procesos, <u>debe haber secuencia, continuidad,</u> <u>seguimiento y muchas veces por nuestra</u> <u>dinámica cambiante, esto no sucede</u> . Yo trato de intervenir menos y mediar más, actuar como agente facilitador de un proceso de resolución de conflicto, poner las cartas sobre la mesa y que las personas puedan descubrir ellos mismos sus conflictos y resolverlos.		▪ El conocimiento de si le permite al estudiante explorar todo su potencial humano y cuanto es capaz de trabajar por ello. ▪ La técnica de la pregunta le permite al estudiante reflexionar y darse cuenta de su realidad. La construcción de ideas guiadas por imágenes (dibujos), les ayuda a desarrollar el pensamiento creativo y la posibilidad de resolver un conflicto determinado.
E: ¿Los modelos en orientación han sido eficientes en el sistema educativo?		Limitaciones en los modelos de Intervención en Orientación
I: Mira, <u>no creo que hayan sido eficientes</u> <u>porque son muy rígidos es como seguir</u> <u>siempre un ordenamiento, un formato</u> <u>inflexible, e incluso no se adaptan</u> <u>muchos nuestra realidad, ya sabes que</u> <u>eso viene de afuera y creo que no se</u> <u>contextualiza a nuestra realidad</u> que es como te dije antes es muy cambiante.		▪ La continuidad en el tiempo, ya que no se logran consolidar ni cerrar los procesos de orientación. ▪ No hay secuencia, continuidad y seguimiento debido la dinámica fluctuante a la que es expuesta el orientador.
E: ¿Cuándo te refieres a intervenir poco y mediar más a que te refieres?		
I: Mira estee, para mi desde mi concepción es que <u>cuando tu intervienes</u> <u>es como si supieras con certeza lo que va</u> <u>ocurrir y cómo corregirlo, y eso no se da</u>		▪ Los modelos de intervención en orientación son rígidos e inflexibles (instituidos), siguen un patrón de orden y que no se adapta al contexto venezolano, porque fueron desarrollados y pensados para otra sociedad y otra cultura. ▪ La intervención genera certeza, certidumbre y desde ese punto de vista es pronosticable cualquier

en el mundo real; he tenido más bien, que <u>mediar porque me permite tener una visión amplia del problema o conflicto entre todas las partes involucradas y de esta manera generar posibles soluciones o respuesta desde los actores involucrados.</u> Esteeee un modelo siempre me dará las pautas, pero no garantiza éxito en la resolución de problemas, cómo si eso fuera rápido de resolver con una sola intervención, ¡no, no es así!, ahora <u>la mediación entre partes en una forma de intervenir, pero no de manera impositiva o autoritaria</u> ese es a mi entender lo que yo creo. E: Bien, y ¿Para qué te ha servido el conocimiento de las teorías vistas en tu formación universitaria? I: Mira esteee, <u>me han servido para entender y ubicar cronológicamente algunos comportamientos comunes de los niños, me han servido para orientar algunas de las acciones planificadas, y esteee considero que es importante dejarse guiar por algunas teorías, pero no encasillarnos en ellas.</u> Algunas de esas teorías también me han servido para ir formando mi perfil profesional, con qué autor me identifico para el accionar, para hacer abordaje de casos, etc. <u>Una de mis teorías preferidas en la de Vygotsky que me apunta al aspecto relacional propio de los seres humanos y también pues deee el lenguaje y la cultura en la que vivimos.</u> Estoy clara que <u>la cultura venezolana es muy afectiva, somos muy relacionales chanceros</u> pues (risas), sin conocernos en una cola ya nos estamos hablando, este aquí los chamos el primer día no se hablan, pero cuando pasan dos días se vuelven como dicen ellos, se vuelven “panas”, son amigueros (risas) E: Ciertamente es así (risas) ¿Y de las teorías en orientación? I: Mira esteee ¿qué te `puedo decir? Bueno teorías como tal en (pensativa), <u>en tal caso podría ubicarme en la vocacional este de ¿cómo se llama? Ah ya este Super, porque tiene unas etapas que me</u>	1918 1919 1920 1921 1922 1923 1924 1925 1926 1927 1928 1929 1930 1931 1932 1933 1934 1935 1936 1937 1938 1939 1940 1941 1942 1943 1944 1945 1946 1947 1948 1949 1950 1951 1952 1953 1954 1955 1956 1957 1958 1959 1960 1961 1962 1963 1964 1965 1966	situación, pero en el mundo real esto no se cumple de esta manera; es por ello que la mediación crea un espacio para que los involucrados construyan sus propias soluciones sin las certezas de un supuesto especialista. - La mediación es una forma de intervención no intrusiva ni autoritaria. Fundamentos Teóricos de la Orientación Profesional - Son de utilidad para ubicar cronológicamente las actitudes de los estudiantes de primaria principalmente, y en base a ello planificar actividades de orientación. Las teorías son guías para la praxis orientadora, pero no debe haber una co-dependencia. - La teoría sociocultural de la consciencia de Vygotsky destaca el aspecto relacional, lingüístico y el contexto cultural en el cual se encuentra el orientado. - La cultura venezolana es afectiva y relacional, lo que permite el encuentro con otros en un mismo espacio. - Aparece la teoría vocacional de Donald Súper, la cual explica una serie de etapas sobre las distintas inclinaciones vocacionales por las
---	---	--

parecen interesantes y que en primaria los niños, y niñas ya despiertan el interés o se inclinan por algún oficio o profesión y siempre comentan de eso o juegan con ser doctores, bomberos, ingenieros, enfermeras, y así van jugando en su mundo de fantasías.	1967	que incurre el sujeto, y ya desde la niñez se presentan inquietudes primarias sobre una profesión, oficio u ocupación emergida desde el juego en sus prístinas construcciones imaginarias
E: Y ¿Desde qué perspectiva teórica intervienes en una situación de conflicto?	1968	
I: Mira esteee, como te dije hablo no de intervención sino de mediación, dentro de esto, siempre procuro que se vea la situación desde distintos puntos de vista y en virtud de eso, estudiar el caso para empezar a generar posibles soluciones, por mi trabajo con niños debo ingeniarme ideas y dinámicas; pero que permitan esteeee la reflexión, así sea en los más pequeños, para ello me ha servido el modelo de los seis sombreros de Eduard de Bono, que me permite activar la creatividad ante el problema. La teoría de Vygotsky también me deja considerar la situación desde una perspectiva más amplia, antecedentes de las personas implicadas, de dónde vienen, cómo es el entorno, tipo de familia, eso me da una visión del problema y su magnitud, en base a ello trabajar en conjunto para resolverlo. Lo otro que te puedo decir es que cuando esto toca, solo corresponde actuar y ya, siempre conservando tu propia esencia, pero la gente espera que puedas mediar y ayudar a resolver y eso debes hacer, no reparas mucho en una teoría, ni buscas sus bases, ni estrategias (risas), sale actuar y llegar a buen término, como sea, pero si más o menos esas son las teorías de las cuales más o menos me empodero para en algunos casos ehhe actuar.	1969	
E: Otra pregunta para ti sería ¿En orientación se puede hablar de relación de ayuda? ¿Consideras que existe una relación de ayuda en orientación?	1970	
I: Esteee si, pudiéramos decir que sí. Entendiendo por ayuda esa acción desinteresada por el otro, mediada por ese	1971	
	1972	
	1973	
	1974	Perspectiva Teórica de Intervención en Situaciones Conflictivas
	1975	
	1976	
	1977	▪ No se habla de intervención, sino de medición, porque permite resaltar diferentes puntos de vista.
	1978	
	1979	
	1980	
	1981	
	1982	
	1983	▪ La teoría del pensamiento creativo de Eduard De Bono (los seis sombreros del pensamiento), desarrolla la creatividad y la reflexión a temprana edad.
	1984	
	1985	
	1986	
	1987	
	1988	
	1989	▪ La teoría sociocultural de la conciencia de Vygotsky, considera la situación de manera amplia en cuanto al contexto social, familiar y personal del estudiante y desde allí se trabaja en conjunto para resolver cualquier conflicto.
	1990	
	1991	
	1992	
	1993	
	1994	
	1995	
	1996	
	1997	
	1998	
	1999	
	2000	▪ El orientador pragmático media en todo momento para resolver conflictos y no se detiene en teorías, ni estrategias resolutorias. Estas son secundarias al hecho de actuar.
	2001	
	2002	
	2003	
	2004	
	2005	
	2006	
	2007	
	2008	
	2009	
	2010	El Imaginario de la Relación de Ayuda
	2011	
	2012	
	2013	
	2014	▪ La ayuda es una acción desinteresada por el otro, mediada
	2015	

factor relacional que se establece. Esteeee mira <u>si se podría hablar de ayuda, pero no entendida como que el estudiante es un tonto o novato que no sabe nada de la vida y uno como orientador tiene todas las respuestas, porque no es así ni será de esa manera. Pudiera decir que es una ayuda circunstancial para mi entender o una ayuda mediada.</u>	2016	por un factor relacional humano.
E: Excelente apreciada profesora, finalizo con esta pregunta: ¿Qué es vocación y si la misma existe en los profesionales de orientación?	2017	La ayuda debe ser entendida no desde una relación asimétrica de plusvalía-minusvalía o (asesor-asesorado). Se hace referencia a una ayuda circunstancial o mediada que tiende a ser simétrica (en igualdad de oportunidades, pero no de condiciones, ya que el orientador está formado para asumir estas exigencias)
I: Mira, yo soy de las que parto de la idea tradicional de la vocación como un llamado, pero un llamado que es consciente y reflexivo, ese llamado debe estar enfocado hacia el conocerse a sí mismo, qué tengo, con qué cuento y qué puedo hacer con ello, cuáles son mis habilidades y cuáles son mis limitaciones. El escoger una carrera o un oficio implica estar conscientes de que es para toda la vida y este será tu arte de por vida, te vas a convertir en un artista de eso y por tanto debes disfrutarlo y prepararte cada día para ser mejor, cuando escogemos con eso en mente, considero que evitaremos tantos profesionales frustrados y poco comprometidos con su labor. Durante mi vida he conocido profesionales de la orientación maravillosos, que me inspiran a hacer bien mi trabajo, me dan esperanzas de que si es posible, por ello, <u>sí creo que existen orientadores de vocación y con vocación: pero, también he conocido la otra cara de la moneda, orientadores desastrosos que esperan de nuestro campo cosas que nunca van a llegar, que no se esmeran por hacer un buen trabajo, no se preparan y olvidan que somos servidores y forjadores del comportamiento humano.</u> Sí creo en la vocación y en nuestra carrera si existe, pero se debe continuar trabajando, debemos centrarnos en soñar menos y plantarnos más, es necesario conocer las carreras, el campo de acción, beneficios salariales, limitaciones, etcétera. <u>el</u>	2018	
	2019	
	2020	
	2021	
	2022	
	2023	
	2024	
	2025	
	2026	
	2027	
	2028	Arqueología de la Vocación
	2029	La vocación es un llamado reflexivo y consciente, que no obedece a fuerzas del inconsciente o a petitorios sagrados. Este llamado está fundado en el conocimiento de sí.
	2030	
	2031	
	2032	
	2033	
	2034	
	2035	
	2036	
	2037	La escogencia de una carrera se hace de manera consciente, porque ella regirá toda la existencia humana y se transformará en una perenne obra de arte esculpida por un artista.
	2038	
	2039	
	2040	
	2041	
	2042	
	2043	
	2044	
	2045	
	2046	
	2047	
	2048	
	2049	
	2050	Existen orientadores de vocación y con vocación, pero también existen orientadores desvocacionalizados que no desempeñan eficientemente su praxis profesional y se produce en ellos el descuido de sí, de sus idearios de servidores públicos y forjadores del comportamiento humano.
	2051	
	2052	
	2053	
	2054	
	2055	
	2056	
	2057	
	2058	
	2059	
	2060	
	2061	
	2062	
	2063	
	2064	El llamado de la vocación es una

llamado de la vocación debe ser una combinación de conocerse a sí mismo y conocer la carrera que aspiras, solo así lograremos la llamada madurez vocacional.	2065	complementariedad entre la introspección (mundo interno) y la extrospección (conocimiento del mundo real) logrando a posteriori la madurez vocacional.
E: Muy bien profesora, algún otro aspecto a destacar para que me sigas fotizando con tu sapiencia.	2066	
I: (risas) no por los momentos creo que no.	2067	
E: Gracias por tu participación. Feliz tarde.	2068	
I: Gracias a ti por la invitación. Saludos y buena suerte (risas).	2069	
	2070	
	2071	
	2072	
	2073	
	2074	
	2075	
	2076	
	2077	
	2078	

Fuente: Elaboración propia

Presentación Personal de la Informadora ORE

Profesión: Licenciada en Educación mención Orientación

Institución donde labora: Liceo Público y Universidad de Carabobo

Años ejerciendo la profesión: 12 años.

Lugar donde se aplicó la entrevista: Dpto. Orientación Face-UC

Fecha de la entrevista: lunes 4 de marzo de 2019

Hora: 01 y 12 pm.

Matriz 5. Transcripción Textual de la Entrevista y Categorización (ORE)

UNIDAD TEXTUAL DIALÓGICA	No	CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS
E: Buenas tardes profesora siéntase bienvenida a esta entrevista	2079	Dimensión Ontológica de la Orientación Profesional La orientación profesional es la masificación de un servicio prioritario en el sistema educativo venezolano que aborda lo personal-social, familiar, comunitario y educativo en pro del desarrollo integral del estudiantado y de toda la comunidad educativa.
I: Buenas tardes, gracias complacida por esta entrevista.	2080	
E: Gracias a ti, comenzare preguntándote: ¿Qué significado le das tú a la Orientación? Mejor dicho, ¿qué significa para ti la Orientación Profesional?	2081	
I: Bueno, para mí la <u>Orientación Profesional significa la ejecución, masificación de un servicio relevante, significativo, necesario en el sistema educativo venezolano, en el área personal-individual, grupal, familiar, comunitaria, escolar, educativa, entre otras, ya que coadyuva precisamente en la formación integral del estudiantado y de toda la comunidad educativa, por tanto, la Orientación Profesional es una gran herramienta como Profesión que tributa enormemente en el hecho educativo -social.</u>	2082	
E: Y ¿Cuáles son tus expectativas y aspiraciones como orientadora en ejercicio?	2083	
I: Bueno, ya en en en primer lugar, <u>divulgar, socializar, dar a conocer mi trabajo como Profesional de Orientación en Carabobo, Venezuela a través de asambleas, colectivos de formación permanente e investigación, simposios, congresos, publicaciones en revistas arbitradas-indexadas, producto de vivencias, experiencias, investigaciones</u>	2084	
	2085	
	2086	
	2087	
	2088	
	2089	Expectativa y Aspiraciones como orientadora Las expectativas y aspiraciones encuentran un terreno común, enmarcado en la socialización y divulgación del trabajo de orientación en su instancia regional de zona educativa y a nivel nacional a través de asambleas, colectivo de formación, congresos,
	2090	
	2091	
	2092	
	2093	
	2094	
	2095	
	2096	
	2097	
	2098	
	2099	
	2100	
	2101	
	2102	
	2103	
	2104	
	2105	
	2106	
	2107	
	2108	
	2109	
	2110	
	2111	
	2112	
	2113	

un proceso de acción-reflexión-acción, proyectando lo que hago de forma natural y espontánea. No creo que exista otra forma de actuar desde la orientación por lo menos para mí, es <u>buscar lo humano en las personas, en los estudiantes por esa razón es que nos hemos deshumanizados, porque no le damos importancia al otro a los demás, vivimos en una sociedad muy consumista e individualista</u>	2163 2164 2165 2166 2167 2168 2169 2170 2171 2172	
E: ¿y los efectos de esa sociedad consumista se ve mucho en la escuela?	2173	
I: si si si muchísimo, <u>la escuela refleja lo que la sociedad es y de allí que los chamos comiencen a ser individualistas a pensar más en tener cosas materiales y no desarrollarse como personas</u>	2174 2175 2176 2177 2178 2179	▪ buscar lo humano en los estudiantes, porque no se le da importancia al otro y se entra a un proceso de deshumanización, signado por una sociedad individualista y consumista.
E: ¿Qué sientes como orientadora ante las nuevas realidades socio-culturales que han emergido en el contexto venezolano?	2180	
I: Bueno, pienso, siento siento que el Profesional de Orientación debe ser muy osado, atreverse a desarrollar una labor diferente que impacte, atrape a la población estudiantil, docente, familia, escuela, comunidad, en este sentido, <u>ante las nuevas realidades emergentes, como Orientadora busco en todo momento sensibilizar al ser humano, hacer sentir la presencia del orientador, un profesional abierto, receptivo, comunicativo, leal, confiable, seguro de sí mismo, comprometido con la Patria Venezolana y con su desempeño profesional</u> , el cual debe ser de alta factura a nivel educativo, social, político militante.	2181 2182 2183 2184 2185 2186 2187 2188 2189 2190 2191 2192 2193 2194 2195 2196 2197 2198 2199	▪ La escuela es permeada por la realidad social y es allí donde se genera el materialismo y no el desarrollo del ser.
E: ¿Cuáles son esas realidades a las que te enfrentas como orientadora en las instituciones educativas?	2200	El Sentir ante Realidades Socio-Culturales Emergentes
I: Mira <u>para mi existe mucho desamor por las cosas, los estudiantes, los docentes no le dan importancia a su plantel, pareciera que no les interesa cuidar su sitio de estudio, su sitio de trabajo</u> , tan bonito que es ver y encontrar una escuela bien limpia, así no se cuente con recursos, nosotros podemos cuidar nuestras cosas. Otra realidad es el	2201 2202 2203 2204 2205 2206 2207 2208 2209 2210 2211	▪ El orientador ante las nuevas realidades socio-culturales emergentes, busca sensibilizar al ser humano, hacerse sentir como profesional abierto, reflexivo, comunicativo, seguro de sí y comprometido con la nación venezolana. ▪ En la actualidad existe mucho desafecto hacia los estudiantes, hacia el sitio de trabajo y hacia la profesión docente.

<u>ausentismo mira por muchas razones, transporte, la migración de estudiantes, de padres y la renuncia abrumadora de docentes e incluso orientadores, esas bajas generan un proceso involutivo en la calidad educativa y en la formación integral de ese estudiante que regirá los destinos de la nación en unos cuantos años cuando sea profesional y como ciudadano de la república</u> E: Muy bien profesora y ¿Qué piensan los docentes, directivos, y representantes del Orientador? ¿Qué piensan de ti? I: Bueno, en mis doce años de servicio en el Ministerio de educación puedo decir que <u>hay dos visiones del orientador en las instituciones educativas carabobeñas: una es positiva, consideran al profesional de orientación parte del equipo Directivo, respetan su investidura, experiencia, para cualquier actividad dentro y fuera del recinto escolar</u> es esteee el orientador es tomado en cuenta, mira y la gente la gente te busca, te expresa cariño, solidaridad, confianza, este es mi caso gracias a Dios!. <u>La otra visión es negativa, gran parte del sector educativo actualmente manifiesta que la presencia del Orientador en los planteles no es necesaria, ya que no aportan nada fructífero, siempre están de reposo, están desorientados, algunos son los primeros en causar conflictos, sumarse a paros ilegales, aupar a la población escolar en no ir para la escuela (no que locura), tildándolos de opositores natos, alejados totalmente de su función humanista, integradora, social, activista, entre otras consideraciones. Ahora bien, con respecto a mi persona, el personal directivo, docentes, administrativos, obreros, madres, padres, cocineros, representantes, estudiantes y comunidad en general han manifestado y demostrado profundo respeto, confianza, gratitud hacia mi labor y desempeño como orientadora en ejercicio, incluso, no querían que abandonara la escuela</u>	2212 2213 2214 2215 2216 2217 2218 2219 2220 2221 2222 2223 2224 2225 2226 2227 2228 2229 2230 2231 2232 2233 2234 2235 2236 2237 2238 2239 2240 2241 2242 2243 2244 2245 2246 2247 2248 2249 2250 2251 2252 2253 2254 2255 2256 2257 2258 2259 2260	- Existe un ausentismo generalizado por múltiples razones: ausentismo estudiantil por el escaso transporte público, migración de padres y la renuncia constante de docentes y orientadores, lo que genera un detrimento de la calidad educativa. Actitud hacia el Orientador Profesional - Hay dos visiones contrapuestas hacia el orientador en las instituciones educativas, una es positiva y consideran al profesional de orientación parte del equipo directivo, respetan su experiencia y capacidad dentro y fuera del contexto educativo. - La visión negativa considera al orientador, un profesional que no es necesario en las instituciones educativas ya que no aportan soluciones y siempre están de reposo, son sujetos desorientados por lo tanto incapaces de orientar a los demás. Se suman a los conflictos laborales de paro, fomentando el ausentismo en la escuela y se les considera opositores al Estado venezolano. - El trabajo sostenido del orientador en las instituciones educativas tienen su re-significación al ser valorado por la comunidad educativa en general, demostrando respeto, confianza y gratitud por la labor realizada.
--	---	---

cuando Zona Educativa Carabobo me designó en Comisión de Servicio para asumir otras funciones de mayor jerarquía y responsabilidad. Esto avala la importancia de la presencia de un orientador orientadora enérgico, vivo, entusiasta, congruente en el ser, hacer, decir, comprometido con su función emancipadora en las instituciones educativas. No obstante, pienso queee siempre digo que donde quiera que nos encontremos debemos dar lo mejor de nosotros como personas y profesionales ya que Dios será quien te lo retribuya con bendiciones infinitas en tu camino, de acuerdo a esto, <u>el profesional de educación, orientación debe dejar huellas relevantes, sustanciosas en su hacer, en el entorno que lo rodea.</u>	2261 2262 2263 2264 2265 2266 2267 2268 2269 2270 2271 2272 2273 2274 2275 2276 2277 2278 2279 2280 2281 2282 2283	
E: Buen punto profesora y ¿Cómo haces tú para potenciar el desarrollo humano en los estudiantes y asesorados?	2284 2285 2286 2287 2288 2289 2290 2291 2292 2293 2294 2295 2296 2297 2298 2299 2300 2301 2302 2303 2304 2305 2306 2307 2308 2309	
I: Bueno, para miii <u>la principal herramienta que utilizo es el teatro de calle, con este arte he formado a estudiantes, docentes, representantes, entre otros, lo cual ha permitido potenciar en ellos autoestima, comunicación intersubjetiva, asertiva, el diálogo, buena dicción, trabajo gestual-corporal, sonrisas, colaboración, trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso, seriedad con el trabajo creador, liberador, emancipador, artístico, logrando de esta forma la reflexión, sensibilización, la comprensión humana, el disfrute de actores-espectadores. Por otra parte, también he implementado la entrevista, colectivos de formación (talleres y asambleas), árbol del problema, árbol de solución, bioenergética, autobiografía, programas de radio, televisión, genograma familiar, informe, estudio de casos, referencias a otros especialistas, articulación con otros organismos u entes, proyecto de vida personal-familiar, testimonios escritos, dibujo en orientación personal, registro de actas,</u>		▪ El orientador profesional debe trabajar asiduamente para ganar espacios educativos y trasformar la realidad que le circunda. Procedimientos Metodológicos que Fundamentan la Praxis Orientadora ▪ En apertura al arte y la innovación creativa, el orientador emplea el teatro de calle para potenciar el desarrollo humano de estudiantes y comunidad educativa, a través de la comunicación intersubjetiva, el dialogo, el trabajo gestual-corporal, trabajo en equipo, responsabilidad y el trabajo liberador, creativo y artístico. ▪ Los diversos procedimientos metodológicos que sustentan la praxis orientadora es un compendio de estrategias y técnicas entre las que se encuentran: la entrevista, colectivos de formación. Árbol del problema y la solución, autobiografía, bioenergética, proyectos de vida personal-familiar, estudio de casos,

fotografías, entre otras. Todo esto, tomando en cuenta la Instrucción Viceministerial 044 del Ministerio del Poder Popular para la Educación de fecha ocho de Junio de dos mil quince, referida a “Servicio de Orientación” en las instituciones educativas venezolanas. E: Ya veo que lo potencias desde muchas estrategias bastante creativas I: Si así es (risas) E: En razón de eso, ¿Cuáles han sido las limitaciones en los Modelos de Intervención en Orientación? I: Pienso que poco o nulo apoyo por parte de algunos Directivos de instituciones educativas hacia la labor del Orientador, también poca fuerza desde el MPPE (Dirección General de Salud, Protección y Desarrollo Estudiantil) en cuanto al control, seguimiento de la Política, al reimpulso de esta importante Profesión, es necesario hacer bulla positiva, hacer sentir el gremio de los orientadores a nivel nacional (organizarse con actividades pedagógicas, culturales, mesas de trabajo, encuentros), también <u>repensar la formación impartida en las casas de estudio que forman orientadores (LUZ-UC), una formación acorde con la realidad histórica- social que se vive en el país, considero que en algunos casos existen orientadores que no incorporan los diversos modelos de intervención en su praxis orientadora por desconocimiento o porque no le dan la importancia que realmente tienen en el proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de la gestión orientadora</u>, lo cual repercute en la eficacia, eficiencia de la misma en pro de los asesorados. También creo que <u>más que los modelos heredados que vimos en pregrado, sean modelos que uno como orientadora pueda crear para intervenciones exitosas y bien canalizadas para que todas las situaciones puedan tener respuestas desde sus mismos actores y no solo desde lo que dice el orientador. Ese orientador</u>	2310 2311 2312 2313 2314 2315 2316 2317 2318 2319 2320 2321 2322 2323 2324 2325 2326 2327 2328 2329 2330 2331 2332 2333 2334 2335 2336 2337 2338 2339 2340 2341 2342 2343 2344 2345 2346 2347 2348 2349 2350 2351 2352 2353 2354 2355 2356 2357 2358	testimonios escritos, dibujos en orientación y fotografías. Limitaciones en los Modelos de Intervención en Orientación - Las limitaciones están dadas en la misma estructura curricular del pregrado universitario, la cual debe ajustarse a la realidad histórica venezolana. Los orientadores no integran los modelos de intervención en orientación por desconocimiento de los mismos o porque no son necesarios para el proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de la gestión orientadora. - El orientador crea sus propios modelos de intervención, dejando de lado los heredados por la tradición psicologista vista en el pregrado universitario. Estos modelos contruidos desde la vivencia del orientador y canalizados desde las exigencias del orientado buscan atender
--	---	--

dictador <u>ya no existe</u> no debe existir ese modelo referencial es toxico y está desfasado de nuestra realidad venezolana, bueno así lo veo yo (risas)	2359	situaciones de manera autónoma.
E: Muy bien, y ¿Para qué te ha servido el conocimiento de las teorías vistas en tu formación universitaria?	2360	
I: Mira, creo queee (pensativa) han servido como un marco orientador, <u>una guía para abordar o canalizar diversas situaciones presentadas en mi accionar como educadora, orientadora, investigadora, artista, sin embargo, a lo largo de mi trayectoria profesional he podido darme cuenta que tú misma vas creando tu propia forma de hacer educación, orientación, de llegarle a las personas, de aportar tu autoridad epistemológica, ontológica, axiológica, metodológica en la realidad socioeducativa venezolana, latinoamericana y caribeña.</u>	2361	
E: ¿algún otro contexto más? En verdad me laxas cognitivamente hablando	2362	
I: NO no más (risas)	2363	
E: Y ¿Desde qué perspectiva teórica intervienes en una situación conflictiva o de conflicto?	2364	
I: <u>Intervengo desde la perspectiva humanista, conciliadora, mediadora, sensibilizadora, de escucha comprensiva, empática, pacificadora, con la firme intención de garantizar procesos armónicos y lo que establece nuestra Constitución de la república Bolivariana de Venezuela de mil novecientos noventa y nueve (1999), artículos tres (3), ciento dos (102), ciento tres (103). La Ley Orgánica de Educación (2009), artículos seis (6) (literal “f”). Ley Orgánica Para el Niño Niña y Adolescente dios mil siete (2007), artículos ocho (8), treinta y dos A (32-A), cincuenta y siete (57). Instrucción Viceministerial cero cuarenta y cuatro (044) del Ministerio del Poder Popular para la Educación dos mil quince (2015), Orientaciones Pedagógicas 2018 – 2019 del Ministerio del poder Popular para la</u>	2365	
	2366	
	2367	
	2368	
	2369	
	2370	
	2371	
	2372	
	2373	
	2374	
	2375	
	2376	
	2377	
	2378	
	2379	
	2380	
	2381	
	2382	
	2383	
	2384	
	2385	
	2386	
	2387	
	2388	
	2389	
	2390	
	2391	
	2392	
	2393	
	2394	
	2395	
	2396	
	2397	
	2398	
	2399	
	2400	
	2401	
	2402	
	2403	
	2404	
	2405	
	2406	
	2407	
		Fundamentos Teóricos de la Orientación Profesional
		Las teorías representan una guía para canalizar diversas situaciones en la cotidianidad educativa, investigativa, artística y de orientación. Sin embargo el bagaje experiencial, atisba la necesidad de construir nuevas posibilidades de hacer educación y orientación con autoridad epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica.
		Perspectiva Teórica de Intervención en Situaciones Conflictivas
		- En una situación conflictiva se interviene desde una perspectiva teórica humanista, mediadora y de escucha comprensiva. - En las situaciones conflictivas cuando la teoría no da respuesta aparece el aparataje jurídico desde donde puede actuar el orientador en ejercicio, enmarcado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), y la ley Orgánica de Protección de Niños Niñas y Adolescentes (2007), al igual que resoluciones viceministeriales emanadas del ministerio de educación como poder central.

Educación, Circular 003013 del Ministerio del Poder Popular para la educación dos mil dieciséis (2016), entre otros.	2408	
E: ¿Eres abogada y assembleísta?	2409	
I: no (risas), solo que debo estar formada e informada en todos esos artículos y leyes.	2410	
E: Bueno esto último más bien parece una perspectiva más legal que teórica (risas).	2411	
I: Si si tienes razón, pero <u>esos lineamientos son tan importantes como la teoría y la teoría solo es un marco referencial para uno actuar en algunas situaciones solamente</u>	2412	
E: ¿Consideras tú que en Orientación existe una relación de ayuda? ¿Qué opinas de la relación de ayuda en orientación o existe otra forma de relación?	2413	
I: buenooo considero <u>sí existe una relación de ayuda entre el Profesional de Orientación y el orientando u asesorado ya que se produce un proceso de comunicación intersubjetiva, de expresión de opiniones, ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, acuerdos, con el apoyo de técnicas, estrategias, procedimientos, instrumentos en el asesoramiento individual y grupal, para que las personas que asisten al encuentro con el orientador u orientadora reflexionen y tomen la mejor decisión para sí mismos. Bueno y esteee de este modo, se produce una relación confidencial, altruista, comprensiva, persuasiva que contribuya inequívocamente en la formación integral y desarrollo del potencial del ser humano, así como de las escuelas, liceos, universidades y comunidades, pues.</u>	2414	
E: Muy bien profesora y como última pregunta quería saber ¿Qué es vocación? ¿Realmente el Orientador actúa de acuerdo a una vocación de servicio? ¿Qué opinas al respecto?	2415	
I: Bueno, ummm si para mí <u>la vocación significa entrega, pasión, compromiso,</u>	2416	
	2417	
	2418	
	2419	
	2420	
	2421	
	2422	
	2423	
	2424	
	2425	
	2426	
	2427	
	2428	
	2429	
	2430	
	2431	
	2432	
	2433	
	2434	
	2435	
	2436	
	2437	
	2438	
	2439	
	2440	
	2441	
	2442	
	2443	
	2444	
	2445	
	2446	
	2447	
	2448	
	2449	
	2450	
	2451	
	2452	
	2453	
	2454	
	2455	
	2456	
		▪ Tanto lo teórico como lo jurídico son importantes como marcos referenciales de actuación desde dentro del segmento disciplinar de la orientación como desde fuera.
		Imaginario de la Relación de Ayuda ▪ La relación de ayuda que se establece entre el orientador y el orientado entra en un proceso de comunicación intersubjetiva, intercambio de opiniones, ideas, sentimientos con el apoyo de técnicas, estrategias, instrumentos para el asesoramiento personal y grupal. ▪ La relación de ayuda implica una relación confidencial, altruista comprensiva y persuasiva que contribuye a la formación integral del ser humano, y de las instituciones educativas y sociales. Arqueología de la Vocación ▪ La vocación se define como entrega, pasión, compromiso,

convicción con tu ser, hacer, decir, lealtad con tu formación personal y profesional, por tanto estee la vocación en el educador y orientador es esencial para el éxito en todos los aspectos, para irradiar eficazmente tu misión de vida laboral, poder impactar positivamente y grandemente el escenario donde te desempeñas. En consecuencia, yo yo personalmente creo que sí existen orientadores que actúan de acuerdo a una vocación de servicio, este es mi caso y el de algunos colegas que conozco que son espectaculares, como también conozco realidades de orientadores que no tienen vocación de servicio, son pesimistas, se quejan por todo, son flojos, pocos profesionales exitosos, sólo están pendiente de la quincena, no se hacen sentir en el lugar donde se encuentran, se esconden, no participan en ninguna actividad, se muestran evasivos, lo cual ha perjudicado la visión que se tiene de la orientación en Venezuela. Por tanto, te puedo esteee decir que queda en cada persona dar lo mejor, sentirte súper bien con lo que haces, proyectarte exitosamente sin esperar nada a cambio, ya que Dios y la vida te lo recompensarán.	2457 2458 2459 2460 2461 2462 2463 2464 2465 2466 2467 2468 2469 2470 2471 2472 2473 2474 2475 2476 2477 2478 2479 2480 2481 2482 2483 2484 2485 2486 2487 2488 2489 2490 2491 2492 2493 2494 2495 2496 2497 2498	convicción en el ser, hacer y decir; lealtad en la formación personal y profesional. Esto garantiza el éxito al orientador en todas todas las áreas de s existencia.
E: Excelente profesora, ¿Quieres anexar algo más a lo ya dicho o tocar otro aspecto que desees? I: Bueno, no no creo, pero ¡Gracias por tomarme en cuenta para el desarrollo de esta Investigación Doctoral, deseo enormemente muchos éxitos y bendiciones, que los aportes sean valiosos para la educación y la orientación en Venezuela y otros países! ¡Adelante!		Los orientadores que actúan con vocación de servicio se consideran exitosos en su gestión profesional; en caso contrario aquellos orientadores que no poseen vocación de servicio son pesimistas, faltos de profesionalismo y solo están pendientes de su remuneración salarial
E: Gracias y feliz tarde		

Fuente: Elaboración propia

Momento Con-Figuracional: Saturación Categorical de la Vivencia

La transcripción textual de las cinco entrevistas y su proceso de categorización fueron relevantes para iniciar el momento con-figuracional o saturación categorial de la vivencia, el cual consistió en presentar el colofón interpretativo del mundo de vida de esas cinco informadoras llave, para luego exponer una matriz de triangulación de esas fuentes textuales, destacando el desplazamiento hacia otras significaciones y el anclaje de significaciones similares. En ese sentido, cada informadora formó su propia opinión y elaboró una visión particular de la realidad, sin que esto signifique que dicha elaboración instituya un proceso antagónico estanco de profesionalización en su praxis orientadora, antes bien se presencian interpretaciones en un territorio amplio y común de acontecimientos. Esto propone procesos de interacción humana y comunicación mediante los cuales las orientadoras en ejercicio comparten la vida cotidiana con los otros (alter ego), desde los estudiantes hasta la comunidad educativa en pleno. Construcción imaginaria social que posibilita conocer el lugar que ocupan los profesionales de orientación en la estructura educativa, sus formas de ser-estar, su identidad personal y la manera en que capturan la realidad socio-educativa.

Todo esto señala la posición epistemológica en la que se estudian los imaginarios sociales, ya que se parte del conocimiento científico y a su vez del conocimiento cotidiano o del sentido común (proveniente de la etnometodología). Esta perspectiva genera dinámicas de diversa índole y cuya construcción está indeterminada por las relaciones sociales y culturales. En la construcción de las significaciones sociales imaginarias cualquier tipo de determinismo es rechazado, debido principalmente porque en los discursos provenientes de las informadoras llave se pudo evidenciar cuadros observacionales críticos al sistema educativo venezolano, y a los fundamentos teórico- metodológicos empleados en la orientación profesional. Asimismo, sobre sus discursos se crearon filosofías no oficiales que han tenido una influencia decisiva en sus formas de concebir y llevar a cabo su praxis orientadora. De allí que acceder al mundo de los imaginarios sociales se parta de la hermenéutica.

Colofón Interpretativo de la Informadora Llave ORA

En cuanto a la dimensión ontológica de la Orientación Profesional, ésta reviste una importante significación imaginaria social y simbólica desde el inicio de la formación académica del pregrado universitario, porque es producto de la vocación de servicio y convencimiento de sí. Considerando el contexto educativo como el territorio donde aterriza la orientación profesional, la cual desplaza su accionar hacia el ámbito familiar, comunitario y social. La Orientación vista de esta manera implica un proceso de acompañamiento humano en las áreas académicas de enseñanza-aprendizaje y otros aspectos del mundo de vida de los estudiantes, sus padres y representantes, los docentes, el personal directivo, la estructura administrativo-organizacional de la escuela y la prestancia que desempeñan las comunidades debidamente constituidas por la ciudadanía.

De las expectativas y aspiraciones que tiene la informadora ORA, comenta que las primeras están dirigidas a potenciar el desarrollo humano de los estudiantes en la institución educativa. Estas expectativas, también tienen un componente personal y otro institucional, es personal porque parten de la inquietud de sí de la orientadora y se hace institucional porque se busca el apoyo mancomunado de la institución educativa entre el personal docente y el personal directivo, los cuales ejercen un espacio micro-físico y simbólico de poder, relacionalidad que debe ser establecida entre éstos y el orientador para desarrollar una praxis eficiente. Las aspiraciones tienen un componente académico de actualización y ampliación de conocimientos adquiridos en el pregrado universitario en pro de atender realidades dinámicas y emergentes que subyacen en el contexto educativo. Se tiene el imaginario que lo aprendido en el pregrado es insuficiente o deficiente al momento de ejercer una praxis transformadora. En esas aspiraciones Yoicas del orientador en ejercicio se crean canales abiertos de comunicación con una tonalidad afectiva adecuada, clara y precisa, ya que son disposiciones y competencias cognitivo-reflexivas aprendidas en la formación profesional. De allí la trascendencia, que el orientador tienda puentes

comunicacionales dentro de la institución educativa (intramuro) y hacia la comunidad (extramuro) con el propósito de realizar actividades en conjunto para el beneficio colectivo de todos los involucrados. De igual manera, el orientador es un asesor-gestor en el proceso de conciliación (que en otros discursos es mediador) en situaciones conflictivas a nivel personal e institucional.

Los fundamentos filosóficos de la praxis orientadora provienen del pensamiento socrático, plasmado en la mayéutica que conlleva a la reflexión de sí y la interpelación de la realidad que circunda al sujeto de orientación, sea este estudiante, padre, representante o responsable, ya que no se hace acepción de personas. La filosofía humanista que permeó el territorio disciplinario psicológico fundó el enfoque humanista (en orientación, denominado enfoque no directivo) considera que todo el potencial del ser humano y sus capacidades tanto innatas como aprendidas le permiten sobreponerse ante las adversidades de la vida y ante cualquier circunstancia la decisión es autónoma y no depende de ningún condicionante externo. Desde las teorías del conocimiento, el humanismo representa una corriente o doctrina filosófica que reconoce el valor del hombre en su plenitud y el intento por conocer las energías de su mundo intrínseco, ya no dependiente de fuerzas sobrenaturales. Fuera del espectro filosófico del humanismo se niega todas las potencialidades y posibilidades del ser humano; al igual que las virtudes de reconocimiento, aceptación y precepción de cambio. Si se oscila al otro extremo del humanismo, aparece el amenazante nihilismo o vacío existencial, el cual hay que contrarrestar a como dé lugar.

El orientador ante las fluctuaciones de las complejas realidades socio-culturales emergentes se siente en una incesante incertidumbre; pero desde su nicho profesional encuentra en la investigación socio-educativa una posibilidad gnoseológica para abordar fenómenos poco estudiados o silenciados. En esa búsqueda debe plantearse interrogantes con la finalidad de desentrañar enigmas, de-construir falsos objetos de estudio y generar una comprensión amplia de lo que le inquieta, eso sin entrar a reductos y a lo solucionático, como si todo lo que emerge en su conciencia tiene una

respuesta definitoria. Las formulaciones racionales tradicionales heredadas del pensamiento ilustrado y luego burgués, no le dan la merecida importancia a las realidades complejas donde se desarrolla el ser humano, siendo cosificado y derogado a objeto natural como saber instrumental. En Venezuela han emergido realidades intempestivamente, que en otros tiempos hubiese sido impensable y eso tiene que ver con los flujos migratorios que permean todas las capas humano-sociales, siendo su punto más crítico, álgido y vulnerable la familia. De este contexto familiar se desprenden varias problemáticas devenidas en violencia física, mental y simbólica, teniendo precedentes punibles en el mundo delincuencial y consumo de drogas, entre muchos más.

La informadora llave precisa en su discurso esas vivencias cotidianas sobre su praxis orientadora para dejar evidencias concretas que argumentan la necesidad de intervención y reflexión educativa sobre situaciones conflictivas reales, imaginarias y radicales, donde los estudiantes son relegados a un segundo plano, en un juego pernicioso de abandono, desatención, indiferencia y falta de compromiso de padres y representantes como adultos significantes. La migratoriedad venezolana como vector geográfico-social, se comporta más como factor modal que como factor humanitario, pues las narrativas antes del cierre del año 2019, advierten actos de retorno masivo como consecuencia de un desencantamiento del entropismo (tendencia al desorden) de las condiciones humano-sociales en los contextos receptores, quienes han comenzado un proceso de reivindicaciones sociales desde el bullicio violento de las masas, como es el caso de Chile, Ecuador, Perú entre otros., solo por dar un breve referente latinoamericano, que siempre nos duele hasta los tuétanos.

En esa sinapsis comunicacional o dialógica entre el investigador y la informadora llave ORA, se da un vistazo al imaginario social construido por un sector de la sociedad venezolana, denominado: situación-país, producto quizás de una percepción colectiva de fugaz o esquivo análisis reflexionante; pero desde el discurso crítico se acerca más al concepto: sistema-mundo tomando en cuenta lo descrito por

Wallerstein (1977) sobre el capitalismo mundial y su permeabilidad sistémica, institucional, intelectual y simbólica (clarifico como investigador no ser complaciente con ningún posicionamiento ideológico-partidista, sino que la realidad social admite lo caótico y lo no caótico, porque a fin de cuentas el mundo en el cual vivimos siempre tendrá diversos derroteros sobre el cual dirigir tanto el pensamiento instrumental-monolítico como el pensamiento emancipador-fornicario que tiende a ser complejo e insurreccional). En términos de Castoriadis (1997), la sociedad es un magma de magmas, ella es institución instituida organizadora del quehacer comunitario y educativo que permea todos sus espacios, pero a la vez es permeante; de allí que los estudiantes como agentes sociales sean el eslabón inconsciente más débil y vulnerable de la industria criminal (éste último término por cierto no existe en toda la legislación venezolana), la industria cultural (del entretenimiento activo-interactivo) y la industria de la guerra (fusión imaginaria de las dos anteriores) que termina socavando progresivamente la dignidad humana.

Sobre la actitud que se tiene del orientador, hay que destacar que existen dos visiones contrapuestas, la primera reviste una visión inerte, inactiva e incipiente; en otras palabras, un profesional de escritorio, perfiladamente burocrático (buro: escritorio/oficina) que no posee la capacidad instrumental para resolver conflictos, antes él o ella representa en sí un conflicto. Con respecto a la segunda visión, se piensa que el orientador ejerce una especie de mesianato salvífico basado en la milagrería dogmática de la religión, posiblemente arraigado en el imaginario primitivo del inconsciente colectivo donde se recurría a los oráculos y al líder-chamán como receptor de los designios divinos para conocer las señales de los tiempos. Desde el campo fenomenológico de la informadora ORA, la presencia del orientador en el contexto educativo es clave para los niveles decisorios en la estructura funcional-organizacional y en los espacios pedagógicos de aprendizaje. Este último, está dado en un cambio de actitud que se inicia en el estudiante desde sus propias fuerzas internas de voluntad y disposición a lo transformacional, en un proceso donde converge el encuentro dialógico y situacional con el orientador. El

trabajo del orientador, no se rige por la inmediatez o desmesura del momento, ni la improvisación que se puede visualizar en un acto mágico como ritual re-ordenador de la realidad educativa; es un trabajo metódico y sistemático con todos los agentes implicados en el quehacer educativo, y la función que cumple el orientador no es reconocida principalmente porque existe un vacío informacional y organizacional con respecto a sus funciones y competencias jurídicas, cognitivas y sociales emanadas de las políticas educativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

En esa interface entre el docente de aula y el orientador profesional, se establece un vínculo comunicacional como estrategia de apertura a los procedimientos metodológicos que fundamentan la praxis orientadora. Es común que el docente en su cotidianidad delegue o desplace su responsabilidad de atención comportamental (psicomotora), hacia el orientador; ante esta perspectiva el orientador sugiere y plantea a los docentes los protocolos que deben seguir para referir una situación áulica, una vez agotado todos los recursos de intervención pedagógica. La atención de situaciones con estudiantes, padres y representantes es una responsabilidad compartida que debe asumir primeramente el docente y luego el orientador, incluso se asimila a los estudiantes en el proceso orientador para capturar con más detenimiento las actitudes de ellos (lo que ORA denomina estudiantes preventores). Desde el proceso de intervención en orientación se da una triada: docente-estudiante-orientador, y esta se reduce a una diada dialéctica relacional asesorado-asesor para proponer la toma de conciencia de la realidad, el reconocimiento de las limitaciones personal-sociales y la confección de estrategias factibles para abordar las diversas situaciones conflictivas.

El orientador no parte de la nada (*ex-nihilo*), basa su actuación en un diagnóstico institucional e individual, empleando como estrategia principal el espectro vivencial-existencial (campo fenoménico) de los mismos asesorados; es por ello, que las situaciones académicas no se jerarquizan, sino que son atendidas en la medida que van emergiendo, y de acuerdo a su grado de complejidad todos los

involucrados son partícipes y co-responsables. Las estrategias y técnicas empleadas en orientación como herencia herramental no son universales y a-históricas, ya que cada realidad personal requiere de una economía metodológica que permita atender esas particularidades en un contexto socio-educativo que es por naturaleza cultural desafiante, diversa y fluctuante; sin embargo, existen técnicas y estrategias con lógicas inductivas que pueden ser empleadas en cualquier circunstancia como lo es la observación directa y contextual, garantizándole al orientador un marco referencial amplio y real sobre los estudiantes que necesitan ser asesorados. También es conveniente y convincente el empleo de la entrevista abierta y confidencial, en ese estar frente a frente (destacando las cualías: cualidades) y despojados de toda superstición dogmática o estereotipos enmascarados, de allí la ética como plataforma fronteriza y el desarrollo moral como timón de toda intervención. Otros aspectos metodológicos empleado en la orientación profesional están los procedimientos didácticos de los hábitos de estudio para anclar aprendizajes y potenciar competencias académicas (cognitivas, reflexivas), mientras que el testismo (uso del test) aun cuando no se recurra a él de primera mano, ha representado en la historia de la orientación profesional un canal atomizado de medición cuantitativa para la aptitud y dentro de ella la inteligencia cognitiva (monádica, más no las ilusorias inteligencias múltiples), dentro de las muchas potencialidades humanas.

De los modelos de intervención en orientación, se puede decir que no profundizan en el sentir (estético) del mundo de vida de los asesorados, el cual está repleto de significados, afectos y sentidos existenciales. Estos modelos aunque no son especificados por la informadora ORA, han demostrado ser poco efectivos y deficientes en su nivel de prospectividad, debido a que la conducta humana es impredecible y en algunos casos inaccesible. Cada modelo de intervención en orientación requiere primeramente ser evaluado para luego ser adaptado a la realidad emergente a la cual se circunscribe. Aunque la función de estos modelos consiste en resolver determinadas problemáticas, se sigue recurriendo a otros procedimientos ya que cada dinámica conflictiva supera el determinismo causal-efectual.

Por otra parte, los fundamentos teóricos de la orientación profesional según lo descrito por la informadora ORA, posibilitan la explicación (argumentos cognitivos) y comprensión (argumentos esenciales) de las diferentes realidades vividas por los asesorados o usuarios del servicio de orientación. En ese mirar teórico, el orientador edifica un puente referencial entre lo abstracto de la psique-soma y lo vivencial de lo histórico-social en busca de una verdad provisoria y no validada universalmente. En el primer acercamiento a la teoría, el orientador es evasivo y hace referencia a otro territorio disciplinar como la psicología evolutiva donde ubica la teoría psicogenética de Jean Piaget, la cual precisa estadios evolutivos desde la niñez temprana, pero cuando hace alusión al campo de la orientación profesional, considera la teoría vocacional, lo que conlleva a un evidente vacío referencial teórico, ya que el vocacionalismo psicológico, denominado psicología vocacional, es un segmento de la psicología general y en educación es asumida como: orientación vocacional.

La orientación vocacional tradicionalmente se ha dado en los espacios terminales dentro del sistema educativo venezolano, así sucedía en el tercer año de la educación básica y en el ciclo diversificado, antes de instaurarse la actual educación bolivariana. Lo que dejaba por fuera del asesoramiento vocacional a los estudiantes de educación inicial y de primaria., siendo la vocación un asunto que se despertaba en la efervescencia de la adolescencia y se mantenía dormida o latente en la niñez o infancia. Así, la orientación vocacional ha sido confinada prominentemente a los estados decisorios sobre escogencia de carreras universitarias en circunstancias cumbre del bachillerato y actualmente esto no ha variado sustancialmente; se ha hecho, poco énfasis hacia el arte de un oficio u ocupación circunstancial en el aquí y ahora del presente (concepto griego de la eterna generación).

El imaginario teórico de la orientación profesional ha sido producto de la transacción epistemológica para importar contenido conceptual, actitudinal y procedimental de la psicología, y cuando se demanda abordar aspectos actitudinales en la formación académica y resolución de conflictos del estudiantado, se apela a las

teorías del aprendizaje del mismo territorio disciplinar psicológico ya aludido. La informadora considera que este compendium teórico no es aislacionista, sino complementario entre sí, ya que para plasmar pautas y normativas disciplinarias (de cumplimiento a normas de convivencia), se hace uso del conductismo (Behaviorismo), mientras que en el asesoramiento face to face (cara a cara) es más significativa la visión humanista y su cíclica libertad humana, autonomía y autoreflexión; en cuanto al constructivismo, éste deambula por los laberintos de la mente creativa y de libre albedrío en cada estudiante. Lo que quiere decir, que todos los procesos educativos están focalizados en y para el aprendizaje y no en la didáctica de la enseñanza. La inquietud compartida del investigador con la informadora ORA fue plantear la posibilidad de teorizar sobre lo no teórico, y eso inevitablemente recae al terreno mismo de la cotidianidad o del sentido común que junto a sus incertidumbres, desvaríos y múltiples voces instituye mundos simbólicos y redes de significados decolonizados del saber cientificista y desde esa trinchera epistémica puede crear sórdidas categorías imaginarias sociales. Ello dependerá de la capacidad propositiva e investigativa del orientador en su tránsito educativo.

En esa búsqueda de discursos sobre la vocación, metafóricamente nos encontramos con un espejismo paradisiaco en medio del incandescente desierto teórico de la orientación profesional, con sus atractivas bellezas retóricas y reminiscencias a un mundo de ensueño; pero la realidad, es espasmódica y devela todo un imaginario de pulsión subjetiva al considerar la vocación como una fuerza gravitatoria presente en algunas personas, actuando en ellas como GPS (Global Position System), sistema de posicionamiento global que permite ubicar al sujeto vocado hacia su profesión, el que prescindir de este dispositivo no puede desarrollar apasionamiento o gusto por el ser-hacer. Esto da a entender que la vocación de servicio es un don innato que no es aprendido culturalmente, sino suministrado antes de nacer como precepto predestinante que trasciende la totalidad del mundo material. La vocación cubre dos vías de ascesis, una hacia el mundo interior del hacer bien el trabajo y la otra hacia el mundo exterior en procura de atender bien a los demás.

La insalvable y perspicaz relación de ayuda en orientación que en los años de formación compartidos con la informadora ORA estaba en el tapete de las discusiones docentes de la mención orientación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (antiguo lado A y B), una vez egresamos fue sepultada en el tiempo porque no se volvió a cuestionar su logicidad interna, ni tampoco se enriqueció con ninguna crítica teórica, ensayos, debates, a excepción de los argumentos expuestos por la Dra. Alirian Vilera en el congreso mundial de orientación en el año 2000 y pareciera que eso no revestía ninguna trascendencia epistemológica en el mundo de la orientación y el asesoramiento educativo.

Al fin y al cabo lo importante es la relación que según la moda, puede denominarse de cualquier forma, así surgió la relación intersubjetiva, la relación subjetiva, la relación interactiva y pragmáticamente el Dr. Alejandro Moreno sostuvo que si hay una relación de ayuda que se da a un sujeto de carne y hueso e interpretándolo, consideró que todo debate a ese respecto es retórica banal de una razón baladí (sin importancia). Argumenta la informadora ORA que la relación de ayuda en orientación ha sido asimétrica (desigual) o de minusvalía (co-dependencia del asesorado con respecto al asesor), y se justifica siempre y cuando sea necesario la imposición de normas disciplinarias. La simetría en la relación de ayuda encuentra talante cuando el orientador desarrolla en el orientado su potencial a través de la travesía autónoma. La deconstrucción teórica consistiría en erradicar su unidireccionalidad y sacar de la cautividad teórica al sujeto orientado.

Colofón Interpretativo de la Informadora Llave ORB

Para la informadora ORB, la orientación profesional desde su dimensión ontológica, es develada como un servicio disponible a quienes personal e institucionalmente necesitan asesoramiento y acompañamiento, partiendo de su marco experiencial y desde los saberes profesionales del asesor. Cuando se habla de servicio se alude a lo que el orientador es capaz de ofrecer y fortalecer en los otros.

En el ámbito de las expectativas y aspiraciones, la informadora ORB sostiene que la primera está centrada en ofrecer conocimientos a quienes necesitan asesoramiento para potenciar cada una de sus habilidades personales y sociales. Desde esta perspectiva, fundamenta el actuar hacia los otros en una cadena de acontecimientos que lleva a la exploración de potencialidades de los estudiantes principalmente, para que ellos puedan eventualmente desempeñarse eficientemente en el contexto académico de formación y hacia el futuro profesional que les avizora. Con respecto a las aspiraciones el orientador considera que se deben superar las limitaciones humano-sociales que se presentan en la cotidianidad de su praxis, y que ésta realidad adversa ha trastocado todos los órdenes de la vida cotidiana, afectando a la colectividad en general y comprendiendo que el desplazamiento de toda la comunidad educativa a sus instituciones requieren grandes esfuerzos para mantener la presencia protagónica, desde la logística de transporte, alimentación y vestimenta hasta las condiciones de infraestructura que se precisan para laborar.

En cuanto a los fundamentos filosóficos que sustenta la praxis orientadora, el humanismo representa el aditivo filosófico que debe prevalecer en el contexto educativo. La informadora hace hincapié de que la educación religiosa propicia una plataforma humanizadora para la transformación del sujeto y la sociedad. Esta visión del mundo orientador es extrapolable a cualquier contexto educativo formal sea público, privado o universitario, laico o religioso. Cabe resaltar que, el humanismo es un terreno común tanto para el mundo filosófico como para el religioso; aunque en el primero la disposición de actuación del sujeto obedece a su propia consciencia interna, mientras que en el segundo, ese desenvolvimiento en el mundo es producto a la obediencia de una consciencia superior, denominada: Dios como fuerza suprema que anima todas las cosas creadas en el mundo material.

Ante las realidades socio-culturales emergentes la informadora ORB, considera que el servicio de orientación es un beneficio para los estudiantes que acuden a él, no solo por sus circunstancias personales, sino por aquellas situaciones sociales en las

que viven. El aspecto de caridad tocada por la informadora ORB puede entenderse como la capacidad de desprendimiento para ayudar a otros y cuanto más en el contexto educativo con el orientador que está en contacto directo con los estudiantes y sus necesidades más sentidas, siendo la comunicación y la integración en el trabajo lo que fomenta intervenir en los factores de riesgo psicosocial-ecológico, ya que se ha presenciado un ausentismo notable de la población estudiantil en las instituciones educativas públicas y en menor grado en las privadas, sea porque han tenido que unirse a la fuerza productiva laboral o que se encuentran en condiciones precarias de vida y perciben en el mundo delincuencia una posibilidad inmediata de salir de esa conflictividad existencial. La actuación del orientador en algunos estudiantes les ha permitido a ellos reconsiderar y proyectar sus vidas hacia el bien común al confrontar conscientemente sus vidas y su destino a corto y largo plazo.

Respecto a la actitud hacia el orientador profesional (aquel que ejerce la orientación profesional, que no tiene que ver con el imaginario ficticio de profesionalismo), existe una doble visión de su labor en el contexto educativo y esta polaridad tiene que ver con la percepción de su desempeño en comparación con el desempeño de otros orientadores en el pasado en la misma institución educativa. En el pensar docente subyace la idea de que el orientador es un sustituto de su función pedagógica cuando este está ausente y el estar fuera del aula es un aliciente para cualificarlo como aquel que no hace nada productivo por la institución, es visto de manera negativa y despectiva en muchos casos. En caso opuesto el orientador que asume los vacíos pedagógicos dejados por los docentes, encuentra en el aula un espacio extraordinario para ejercer la praxis orientadora porque se encuentra directamente con los estudiantes y sus actitudes hacia el aprendizaje y la interacción social. Este apoyo didáctico aunque no es su responsabilidad principal ni directa, lo ejerce con espontaneidad y disposición de apoyo al personal docente que se ausenta por diversas indisposiciones (salud, cuidado familiar, carencia de alimentos y formas de movilización hacia el trabajo); toda esta labor se emprende siempre y cuando no existan coincidencias con las actividades previamente programadas.

Los principales procedimientos metodológicos que fundamentan la praxis orientadora, tienen que ver primeramente en que el asesorado sea consciente de su realidad. Aunque la informadora ORB no especifica los procedimientos, estrategias y métodos para lograr tal fin, se centra en el proceso como metódica operativa, el cual consiste en potenciar el desarrollo humano de los asesorados en su aspecto personal y demás aspectos de su existencia. Las principales limitaciones en los modelos de intervención en orientación, es que no están contextualizados a la realidad que pretende asumir, lo cual requiere una re-estructuración para que puedan dar respuestas a las diferentes problemáticas emergentes. Aquí tampoco la informadora ORB da cuenta de cuáles son los modelos de intervención en orientación que presentan limitaciones y aunque el investigador hace referencia del modelo cognitivo, no se dan amplios detalles sobre el mismo, posiblemente porque lo metodológico como vía para lograr las trasformaciones en los asesorados están dados en el dialogo, la reflexión y la consciencia de si como referentes actuantes en el proceso orientador.

En atención a los fundamentos teóricos de la orientación profesional, la Informadora ORB, señala que las teorías posibilitan un eje herramental para llevar a cabo el proceso de orientación de manera individual y grupal, de acuerdo a los diferentes escenarios que se le presentan al orientador. Cuando hay una situación conflictiva el orientador se posiciona sobre la mediación entre las necesidades de los sujetos conflictuados y las situaciones generadoras de esos conflictos humanos. Aquí la teoría no es asumida como fundamento de la praxis orientadora, antes bien más allá de lo teórico es más importante toda acción encaminada a mediar las partes en conflicto partiendo del principio de escucha. Esta última y la reflexión, se transfiguran en referentes teóricos específicos de una teoría no identificada para que el sujeto asesorado sea consciente de su realidad última. De igual manera, la teoría no debe ser desechada, así no describa ni comprenda una realidad de manera parcial o completa, su adecuación a la realidad dependerá del criterio del orientador. Aunque las teorías dan respuesta en un momento histórico, puede que en otro momento deba ser criticada o realimentada para generar nuevas visiones interpretativas.

Tanto la vocación como la relación de ayuda representan un proceso monádico que conlleva a la reflexión de las condiciones de trabajo donde el docente orientador desarrolla su praxis profesional. Ahora ¿Cómo entiende la informadora ORB esto?. La vocación como la relación de ayuda comparten una frontera invisible entre ambas, pues la primera implica servicio a los demás y al ofrecerlo se está generando la ayuda en pro de construir una forma particular de vida en el asesorado. La vocación es el llamado interno que se identifica cuando el sujeto se conoce así mismo y este autonconocimiento posibilita la construcción de un proyecto de vida como proceso, al valorarlo se está dando un proceso también de ayuda. Aquí el llamado es solo interno, no tiene conexión con llamados sociales o aquellos que puede hacer directamente el sistema capitalista, es una condición íntima del ser humano y al tener vocación se puede prestar la ayuda necesaria a través de la orientación como proceso.

Colofón Interpretativo de la Informadora Llave ORC

Para la Informadora ORC, la dimensión ontológica de la orientación profesional está enmarcada desde la interdisciplinariedad, ya que la nutre la praxis educativa, sociológica y psicológica. Es una herramienta disciplinar que se enfoca desde lo teórico, lo práctico y lo reflexivo para facilitar el crecimiento y desarrollo humano de los sujetos asesorados. La palabra crecimiento es empleada con mayor efectividad en la biología, la fisiología y la economía. De esta última, salió el PIB (Producto Interno Bruto), para medir el índice de desarrollo humano que posee una nación, sin tomar en consideración la multidimensionalidad de las variables cualitativas y las potencialidades de construir un modelo de desarrollo endógeno sostenible y sustentable en el tiempo. Esos grandes debates se han dado en los encuentros de foros sociales y grupos económicos de cooperación multinacional, destacando en ellos conceptos como calidad de vida, estilos de vida saludables, calidad de la educación y proponiendo desafíos en el futuro para realizar estas utopías del presente. En tal caso desde la perspectiva de la informadora ORC, el desarrollo humano parte de las potencialidades intrínsecas que el ser humano puede desarrollar hacia lo social.

Las expectativas de la informadora ORC, es que la orientación profesional posea un enfoque interdisciplinario disímil al enfoque tradicional heredado, proveniente de los niveles gerenciales de la zona educativa como receptáculo de las políticas educativas del Estado venezolano, donde se aborden diversos escenarios y bajo concepciones teóricas y metodológicas más amplias y determinantes más no deterministas. La orientación profesional debe seguir trabajando la prevención en las instituciones educativas, pero también puede integrarse progresivamente a la educación especial (necesidades educativas especiales), en áreas específicas como la discapacidad, las altas competencias (desarrollo cognitivo superior al cociente de inteligencia de Binet) entre otras áreas que están presentes en las aulas de clase de muchas instituciones educativas públicas y privadas. La orientación ha trabajado históricamente con asesorados en estados de normalidad (la media estadística de la conducta) y esto le ha restringido su actuación; pero en cambio, ha podido establecer nexos multidisciplinarios con otros profesionales, también llamados especialistas.

Sobre las aspiraciones de la informadora ORC, las mismas parten del respeto hacia los demás en el campo vivencial; pero están focalizadas en ser partícipe de los niveles decisorios de la planificación central del Estado venezolano para ejecutar una serie de reformas políticas, jurídicas y curriculares en el sistema educativo. De allí la necesidad de ocupar cargos ministeriales para llevar a cabo transformaciones reales. Para que la orientación sea prospectiva, deben plantearse nuevas estructuras curriculares en los pensum de estudio de las universidades en especial, la Universidad de Carabobo y la Universidad del Zulia, únicos entes que egresan orientadores al campo laboral educativo. Dichas propuestas curriculares deben estar basadas en actualizaciones que emergen constantemente de la realidad social y educativa, porque los pensum de estudio se adecuan a las carreras que el sector productivo y social demandan. La orientación profesional fuera del contexto venezolano está bien posicionada como práctica educativa en todos los niveles y modalidades, pero sigue teniendo una dependencia hegemónica de la disciplina matriz y sus derivados, de allí que los orientadores fuera del país, egresen con un título en psicología o psicoterapia.

El fundamento filosófico que guía la praxis orientadora y educativa, es el humanismo; pero también la interdisciplinariedad, y aunque éste no es un fundamento filosófico, pudiera entenderse con mayor claridad desde la filosofía de la ciencia. Al respecto Anton (1995), en su visión interdisciplinaria, señala que las ciencias de la sociedad industrial son analíticas, con un potencial impresionante para enfocar con precisión temas específicos y puntuales, pero al mismo tiempo presentan enormes problemas para establecer relaciones horizontales. Muchos especialistas solamente conocen acerca de sus propios campos, saben muy poco de otros temas, y más aún desconocen aspectos de sus propias disciplinas. En ese mismo territorio filosófico la informadora ORC es interpelada si en la orientación se ha sido ecléctico, al comprender el término develado por el investigador, ella sostiene que se ha sido más bien radical, si se quiere mono-disciplinario y no se ha generado apertura a otros campos disciplinarios. Lo filosófico debe ser trascendido por los diálogos interdisciplinarios para de-construir esa linealidad disciplinar aun presente en el sistema educativo venezolano.

En cuanto al sentir ante realidades socio-culturales emergentes, la informadora ORC revela que es necesaria una praxis socio-afectiva para capitalizar comprensivamente los procesos transformacionales y epocáles de la sociedad venezolana. Aunque la informadora no especifica cuáles son esas realidades emergentes, si hace alusión de manera general sobre las diversas problemáticas en lo cultural, económico, político, social y educativo. En lo coyuntural de un periodo histórico transicional, los sujetos ciudadanos se ven obligados a realizar ajustes en sus formas de vida y en la manera de pensar, sentir y actuar, y que mejor terreno que el ofrecido por la orientación profesional para ir atendiendo esas necesidades humano-sociales desde la formalidad del sistema educativo.

En otro orden de ideas, existen actitudes disimiles hacia el orientador y ya en el contexto educativo institucional es percibido desde la instancia directiva y docente como profesionales que desatienden sus funciones y se perciben como muy

permisivos con los estudiantes. Una de las máximas contrariedades que encuentra el orientador en ejercicio de las ya descritas en el contexto donde labora, tiene que ver con la disconformidad de las directrices emanadas por los entes zonales (zona educativa) sobre las competencias y funciones operativas y organizacionales que debe cumplir el orientador profesional, ya que estas directrices son muy fluctuantes y terminan siendo difíciles de asimilar por el orientador, quien se ve más en trámites administrativos que en funciones de asesoramiento estudiantil en sus diferentes áreas de acción (personal, familiar, académica, social y cultural). En contraste, el padre, representante o responsable, considera al orientador un aliado que le asesora en diversas situaciones, y en ese proceso relacional de asesoría-consulta le transfiere un conjunto de conocimientos y procedimientos que él no posee y le puede ser útil al momento de actuar ante diferentes situaciones con sus representados.

En los procedimientos metodológicos que fundamentan la praxis orientadora, el trabajo interdisciplinar se considera una macro-estrategia, porque la misma permite trabajar en equipo para solventar situaciones de manera más rápida y consistente. En los equipos inter y multidisciplinarios el trabajo en equipo facilita el proceso de asesoramiento en los estudiantes, ya que se abordan distintas áreas de atención. En las asesorías personalizadas devienen un conjunto de estrategias y procedimientos que emplea el orientador, tales como: proyectos de vida e instrumentos vocacionales no estandarizados para que los asesorados afloren sus intereses, inclinaciones y aspiraciones individuales. Dentro del instrumental técnico-metodológico no estandarizado, empleado por la informadora ORC se encuentra la carta y la entrevista cualitativa secuenciada cronológicamente, permitiendo a los estudiantes canalizar sus inquietudes hacia sus padres de acuerdo a las fortalezas y debilidades capturadas por ellos. En esas asesorías personales se busca adentrarse a la dimensión afectiva de los estudiantes y por ende llegar a su mundo de vida (campo fenoménico). En cuanto a los test psicométricos y sociométricos sus indicadores no dan cuenta de todas las habilidades, destrezas y potencialidades que poseen los asesorados y aunque la informadora ORC sostiene que los test son reduccionistas y solo ofrecen datos

circunstanciales sobre ciertos aspectos de la personalidad humana, es posible que los orientadores en ejercicio como cultura general tengan un conocimiento básico de ellos para saber delinear sus restricciones y limitaciones.

La informadora ORC refiere que dentro de las limitaciones en los modelos de intervención en orientación, está en que el orientador no trabaja con el modelo clínico de intervención para los diversos casos de discapacidad, limitando su campo de acción sobre lo que se conoce como necesidades educativas especiales (NEE). También existe desconocimiento sobre el uso de test estandarizados a fin de tener una lectura sobre sus resultados, los cuales sirven para tener ciertas proyecciones en el futuro inmediato de los asesorados. En ese mundo interdisciplinario donde le gustaría navegar la Informadora ORC, el modelo clínico puede ser pertinente si los datos suministrados posibilitan darle ubicuidad teórica a la praxis orientadora. Este modelo teórico no está incorporado al pensum de estudio en orientación, por cuanto no le compete, sino a la psicopedagogía, pues ésta desde su fundamentación teórica-metodológica, si está facultada para realizar diagnósticos sobre alteraciones de orden neuro-cognitivo como la discalculia y la disgrafía, y los diferentes tipos de discapacidades. Es una inquietud personal que, la psicopedagogía permee con sus contenidos conceptuales y procedimentales el campo de la orientación, inquietud vista en otros países latinoamericanos donde la orientación profesional sigue siendo un segmento disciplinar de la psicología educativa y no una disciplina científica independiente con voz propia en el pregrado universitario.

Entrando al territorio teórico de la orientación profesional para intervenir en situaciones conflictivas se recurre a la teoría humanista (humanismo) y la teoría de la Gestalt, las cuales generan una exploración del sí mismo en el sujeto asesorado. Estas teorías no pertenecen a la orientación profesional y se sigue asesorando bajo los lineamientos teóricos de la psicología educativa, pues ella heredo lo experimental y clínico del método científico, agrupando en su territorio disciplinar un universo teórico divergente pasando del conductismo clásico al neo conductismo, o de la teoría

humanista de Maslow y Roger hasta llegar a la Gestalt (palabra proveniente del alemán que significa estructura), esta última teoría explotada en la dinámica de grupos, grupos T (grupos terapéuticos), Inside y el coaching organizacional. Entendiendo que la teoría permite crear y re-crear una visión propia de la realidad personal, educativa, social, política y cultural; es pues plausible, que el asesoramiento se realice desde cualquier posicionamiento teórico. En este sentido, la informadora ORC, se pregunta ¿para qué en educación se ven tantas teorías educativas, psicológicas y sociológicas?, esto denota su inquietud sobre el caudal teórico visto en el pregrado universitario, pero las disciplinas que tienen sus propias teorías e incluso le dan soporte a la educación es la psicología y la sociología (psicología educativa y sociología de la educación), y ésta última presenta dos grandes taxonomías: lo macro-social y lo micro-social.

Hay que señalar, que la educación tampoco es una disciplina científica y comparte de hecho el mismo estatus de la orientación profesional, no poseen teorías propias y algunas facultades universitarias las denominan ciencias de la educación, como si ella fuera una disciplina matriz, superior a la didáctica y la pedagogía. Por otro lado, la informadora llave ORC considera que no se puede asesorar sin un posicionamiento teórico, y en este caso la cotidianidad no representa un enfoque teórico del cual asirse para una praxis orientadora, hay que partir de una teoría formal construida desde la lógica instrumental (ensídica) de la ciencia, pero habría que especificar ¿A cuál ciencia hace referencia?, porque en las ciencias sociales lo cotidiano es abordado y se han derivado posiciones teóricas del sentido común, siendo una de ellas la etnometodología (micro-teoría).

Llegando al punto álgido de la vocación, la informadora ORC sostiene que la vocación es un sentir interno hacia el servicio del otro, consiste en ofrecer posibilidades de transformación sobre su propia existencia. En todos los discursos aludidos con anterioridad sobre el aspecto de la vocación, se da una sólida coincidencia, al definirla como un llamado interno del sujeto convocado y

seleccionado por una fuerza superior que reside dentro de sí. Esto pudiera interpretarse como un don divino sin entrar en especulaciones religiosa-filosóficas que el orientador hereda para ejercer sus funciones en el mundo material y de allí su ímpetu para transfigurar su mundo y el de otros.

Con respecto a la relación de ayuda en la orientación profesional, ésta es inexistente, a menos que el sujeto sea consciente de ella y la solicite. Más que un estatus de ayuda, se hace referencia a facilitar herramientas teórico-prácticas, porque no se puede ayudar a quien no requiere la ayuda. No hay proceso o relación de ayuda cuando ésta se da de manera asimétrica o desigual, donde el dominio absoluto de la relación la tiene el orientador sobre el orientado; sin embargo, el panorama cambia drásticamente si en esa relación se da un proceso simétrico, en igualdad de condiciones (relación paritaria). En este caso, el sujeto orientado es quien se da cuenta de su proceso existencial y decide lo que mejor considera para responder a una situación específica. El orientador gestiona las alternativas que el asesorado puede asumir, pero sin imposiciones unilaterales ni verticales de cualquier ente educativo regulatorio como es la zona educativa. La informadora ORC, señala que la zona educativa direcciona el proceso de ayuda de manera asimétrica; pero en el contexto educativo real, la zona educativa no toma estas atribuciones dentro de la orientación profesional; en tal circunstancia si impone asimétricamente su autoridad para hacer cumplir las políticas del Estado venezolano, al sistema educativo y al sistema de protección y desarrollo estudiantil donde actualmente se ubica la orientación.

Colofón Interpretativo de la Informadora Llave ORD

Para la informadora ORD la dimensión ontológica de la orientación profesional, consiste en una práctica dirigida al reconocimiento de los intereses, y aptitudes de los estudiantes con la finalidad de promover la escogencia de una profesión u oficio para la vida. Asimismo, la orientación profesional propicia un proceso de concienciación capaz de ubicar en el presente lo que le gusta al asesorado (gusto estético o lo que le

hace sentir bien) y lo que es capaz de hacer con sus habilidades cognitivas, profesionales y afectivas, las cuales le servirán de base para la vida adulta productiva y reproductiva en la conformación del núcleo familiar. Esa práctica tiene una naturaleza social de atención a las capacidades y actitudes de los asesorados en áreas que son trascendentes en la adolescencia y que regirán sus destinos humanos a posteriori en el contexto profesional, laboral, familiar y social.

En alusión a las expectativas y aspiraciones de la informadora ORD, éstas parecen fundirse en un mismo horizonte del sentir, y están dirigidas a que el estudiante pueda reconocerse así mismo, se dé cuenta de lo que es y lo que puede llegar a hacer. Esto conllevará a que el orientado propicie su propia transformación personal e instituya su disposición a ser él mismo, de manera autónoma y se ocupe de sí, de su propia existencia. Más que expectativa, la aspiración más encumbrada y última es que el orientador sienta plena gratificación (lo sublime) por haber formado generaciones de jóvenes prósperos en su dimensión material-espiritual, y progresados moralmente como ciudadanos. A través de la orientación profesional el sujeto orientado puede lograr su autodeterminación como ser pensante y actuante de su mundo desde los primeros pasos en el sendero educativo hasta llegar a las complejas instancias comunitarias, familiares, profesionales y sociales.

Los principales fundamentos filosóficos que direccionan la praxis orientadora es el vitalismo-existencialismo, donde los asesorados son protagonistas reflexionantes de sus propias vidas o existencias, siguiendo los lineamientos de la libertad y la autonomía para que se muestren tal como son y puedan reconocerse como seres dignos de valor ante contextos y realidades que son adversas y antagónicas. La informadora ORD evidencia de que lo antes señalado implica una perspectiva humanista porque el yo del estudiante se devela en su interioridad humana, de cómo vivencia su propio campo axiológico e idiosincrático cimentado en el contexto familiar como fuente primaria de formación, y ese grupo familiar también tipifica el primer eslabón o grupo humano de contacto donde se instituye e institucionaliza una

serie de imaginarios sociales sobre el mundo que les rodea y como ese mundo los convoca. Lo que quiere simbolizar que en todos los contextos donde se desarrolla el ser humano le debe seguir la pasión, la curiosidad, la afectividad y la inteligencia para conformar parámetros autocríticos, lo que seguramente les servirá para comprender la vida con una visión más optimista y progresista.

En referencia al sentir ante las realidades socio-culturales emergentes, es inminente que éstas superan cualquier análisis teórico en la actualidad, arrojando signos epocales de desasosiego ante los fluctuantes cambios percibidos. En esa fuerza dinámica el orientador siente que debe adaptarse y seguir formándose, es a decir seguir estudiando las realidades sin caer en parcelamientos científicos e ideológicos. El expansionismo de la tecnología ha generado un poderoso impacto en la sociedad, vista con buenos ojos ha producido bienestar personal y colectivo; pero también, ha desencadenado una co-dependencia excesiva. Podría preguntarse hoy en día con respecto a la tecnología ¿Qué hemos ganado en humanidad?, ¿realmente la tecnología nos llevará a un progreso como nunca antes se ha producido en la historia humana o nos terminara disolviendo en la virtualidad de la nada?. Por tanto, la tecnología debe estar al servicio del hombre (sujeto antropologizado), de lo contrario volveremos a las cavernas para protegernos de la inteligencia cibernética que una vez creamos.

Otras realidades emergentes, es que en el contexto educativo, hay un notable ausentismo de estudiantes y docentes por cuanto no disponen de recursos económicos para sufragar el transporte público, aunado a la deficiente alimentación diaria. Los estudiantes han manifestado el propósito de migrar fuera de Venezuela para realizar una actividad productiva que les posibilite su independencia y autorrealización económica. En el caso de los padres migrantes dejan a sus hijos desprovistos de seguridad material y afectiva, creando un ambiente de creciente incertidumbre y vulnerabilidad de sus derechos humanos más prioritarios. Los padres que no migran geográficamente, pero que si lo hacen emocionalmente al dejar sus responsabilidades en manos de otros familiares indirectos del estudiante, han creado una cultura del

abandono e indiferencia al no tomar protagónicamente las riendas educativas de sus representados, y los nexos entre esa triada: padre-estudiante-orientador (que también puede ser el docente) se debilita y pierde consistencia en el tiempo, eso mismo ocurre en el contexto familiar. Otro aspecto a tocar de esas realidades emergentes, es el deslastramiento o disociación del estudiante con su formación académica, antes bien la prioridad es la socialización y la camaradería entre ellos, siendo la institución educativa un punto de fuga de interacción humana y de catarsis colectiva.

Por otra parte, la actitud hacia el orientador profesional (el que ejerce la orientación profesional), desde la óptica del personal directivo y docente, es un ser inactivo en el proceso educativo, un accesorio (que paradójicamente de esta palabra proviene asesor en menor rango que la de tutor) y el orientador en su reflexión desearía preguntarle a esas instancias organizacionales ¿Qué esperan ellos del orientador?, porque pareciera que no hay canales de comunicación abiertos advertidos para el dialogo transformacional. Desde la mirada del padre, representante o responsable, el orientador se muestra participe y dispuesto a ayudarlo (asesorarlo) en el acompañamiento con su representado. El orientador antes de justificarse así mismo sobre su actuación en el contexto educativo, reconoce que una vez ingresa al sistema educativo formal busca interacciones de afinidad con los grupos de poder (personal directivo y docentes antiguos) a fin de complacer sus disposiciones transitorias como estrategia de adaptabilidad laboral; pero en el discurrir del tiempo deroga esas ataduras y centra su atención e intervención hacia las inquietudes de los asesorados.

Lo esperado y lo encontrado no son coincidentes, ya que el orientador se moviliza entre las exigencias tecno-administrativas subordinadas a la línea de mando del directivo, y las demandas actitudinales (cognitivas, afectivas y conductuales) del docente para la resolución de conflictos áulicos en un proceso de acompañamiento *ad eternum* (continuo). Esta desmesura que se tiene del orientador, obedece a carencias en las líneas estratégicas de la praxis del orientador y se adquiere una visión atomista, heredada de los directivos y docentes que les antecedieron en sus cargos y la ética que

lógicamente les acompañaba. Desde la vivencia de la informadora ORD, el trabajo constante en lo organizacional-administrativo, y lo académico-pedagógico, le ha permitido establecer nexos afectivos y axiológicos entre el personal directivo, los docentes, los estudiantes, y sus padres y representantes. Desarrollando a su vez la capacidad de equilibrar fuerzas entre el mundo burocrático (mundo del papeleo) y el mundo real humano (el de carne, hueso y sangre en las venas y arterias).

El problema de la ignorancia es no querer superarla, y esto parece reeditarse desde el poder central del actual Ministerio del Poder Popular para la Educación y de sus voceros zonales (zona educativa regional) en todos los estados de la nación, porque aunque han emitido lineamientos precisando la ubicación de la orientación dentro del organigrama organizacional educativo, se sigue ignorando las competencias y funciones (sin caer en el funcionalismo sociológico) que debe y puede ejercer el orientador de carne y hueso ya aludido. Y considero que esa ignorancia se le recarga al orientador cuando le asignan tareas operativas de administración de becas, cantinas, preparadurías y la conformación de brigadas escolares, que muy bien algunas de estas tareas pueden asumirlas los trabajadores sociales u otros profesionales. La burocracia administrativa obstaculiza el contacto directo con el estudiante, el docente y el representante; y el proceso de orientación pareciera que se da desde un lugar no situado, más bien sitiado, o mejor dicho un lugar no pensado; donde se planifica en base a una realidad que jamás se cumple, logrando cubrir expectativas institucionales ficticias (diríamos desde el imaginario venezolano: todo un pote de humo, maquillar bien al muerto o pura paja).

Sobre los procedimientos metodológicos que fundamentan la praxis orientadora, se tiene que no hay técnicas específicas que ayuden a potenciar el desarrollo humano en los estudiantes. Se parte del imaginario radical que cada quien construye y es protagonista de su propio bienestar personal. La informadora ORD pareciera partir de un método introspectivo evolutivo, pues hace referencia a la niñez como la etapa donde se puede fortalecer con mayor eficacia todo su potencial, ya que

ellos con su creatividad unidas a la ingenuidad y capacidad de asombro, pueden generar respuestas a situaciones que un adulto es incapaz de reconocer y comprender. Esta introspección le permite al estudiante explorar todo su potencial humano y cuánto es capaz de trabajar por ello. Aunque al principio la informadora ORD no preciso una técnica, argumenta después que la técnica de la pregunta le permite al estudiante reflexionar y darse cuenta de su realidad. Asimismo, la construcción de ideas guiadas por imágenes (dibujos), les ayuda a desarrollar el pensamiento creativo y la posibilidad de resolver un conflicto determinado desde diferentes ángulos.

Uno de los problemas o limitaciones en los modelos de intervención en orientación, es que no se le da continuidad en el tiempo, ya que no se logran consolidar ni cerrar los procesos de asesoramiento llevados a cabo por el orientador, ya que éste realiza múltiples actividades dentro y fuera del contexto educativo. Al darse rupturas, discontinuidades y falta de seguimiento en la praxis orientadora cualquier modelo de intervención estaría destinado al fracaso. Por otra parte, aun cuando la informadora ORD no hace referencia a estos modelos, manifiesta que ellos son rígidos e inflexibles (instituidos), y siguen un patrón ordenado y secuencial inadmisible e incompatible muchas veces con el contexto venezolano, porque fueron planificados y desarrollados para otra sociedad, otra cultura y otro tiempo. Desde la insinuación teórica, la intervención genera certeza, certidumbre y de esta forma es pronosticable cualquier situación, pero en el mundo real esto no se cumple; es por ello que la mediación como estrategia metódica crea un espacio para que los involucrados construyan sus propias soluciones, sin el excesivo autoritarismo y la taxativa certeza de un supuesto especialista sin especialización: el orientador.

En relación a la fundamentación teórica de la orientación profesional, la informadora ORD indica que la teoría es una guía para la praxis orientadora, pero no debe haber una co-dependencia, antes si una correspondencia hacia ella. En este sentido, las teorías, si alguna utilidad tiene en el mundo real es que ubica cronológicamente las actitudes de los estudiantes desde la educación inicial y

primaria hasta llegar a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, y en base a ello se planifican actividades de orientación. Es muy frecuente recurrir en el campo de orientación a la teoría denominada: socio-antropológica sobre la familia popular venezolana desarrollada por el Dr Alejandro Moreno, en la que destaca el principio de relacionalidad afectiva propia de la cultura venezolana, hacia ese encuentro con el otro en un espacio-tiempo de comparecencia. Esta teoría reencarna en el imaginario teórico de la informadora ORD, porque le permite realizar acercamientos en primer plano con el ser relacional del venezolano y no con su ser existencial. También es importante destacar que la informadora ORD, considera dentro del herramental teórico de orientación, la teoría sociocultural de la consciencia de Lev Vygotsky y la teoría del pensamiento creativo de Eduard De Bono (los seis sombreros del pensamiento), ambas pertenecientes a las teorías psicofronterizas del aprendizaje; sin embargo, trae a colación la teoría vocacional de Donald Súper, la cual explica diversas etapas sobre las inclinaciones vocacionales por las que incurre el sujeto y sus inquietudes primarias hacia la profesión, oficio u ocupación, descubiertas en el juego imaginario y fantasioso. Para resolver conflictos el orientador considera que lo teórico y resolutivo quedan en un plano secundario, lo importante es actuar con presteza sin reparar en el qué y el cómo.

El imaginario que se tiene sobre la relación de ayuda, es que ésta es una acción desinteresada por el otro, mediada por un factor relacional humano. La ayuda debe ser entendida no desde una relación asimétrica de plusvalía-minusvalía entre asesor y asesorado. Es más una ayuda circunstancial o mediada que tiende a ser simétrica, pero en igualdad de oportunidades, no de condiciones, ya que el orientador se formó académicamente para asumir tales exigencias. Por su parte, la vocación sigue siendo un llamado interno, pero reflexivo y consciente, que no obedece a fuerzas del inconsciente o a petitorios sagrados. Este llamado está fundado en el conocimiento de sí (mundo interno o de introspección) y se complementa con el conocimiento del mundo social (mundo real externo). La informadora ORD, admite conscientemente que existen orientadores de vocación y con vocación, pero también existen

orientadores desvocacionalizados que no desempeñan eficientemente su praxis profesional y se produce en ellos el descuido de sí, de sus idearios de servidores públicos y forjadores del comportamiento humano. Si esto puede tener una interpretación socio-simbólica diría que la vocación es la chispa divina que enciende la pasión del trabajo orientador; el no tener esta chispa divina o rechazarla es estar condenado a muerte sin derecho a réplica. En el asesorado la vocación, le hará consciente de la escogencia de una carrera promisoría que regirá parte de su existencia y le transformará en artífice de su propio destino.

Colofón Interpretativo de la Informadora Llave ORE

Para la informadora llave ORE, La orientación profesional es la masificación de un servicio prioritario en el sistema educativo venezolano que aborda lo personal-social, familiar, comunitario y educativo en pro del desarrollo integral del estudiantado y de toda la comunidad educativa. Desde esta dimensión ontológica la orientación profesional es un servicio masificante dentro del sistema educativo capaz de promover el desarrollo integral en los asesorados. En educación el orientador hace lo que ningún otro profesional puede lograr y esto es a través de un proceso de intervención, mediación, comunicación, cooperación e integración en lo individual y grupal, en atención a inquietudes, necesidades, emergencias y prioridades.

En función de las expectativas y aspiraciones de la informadora ORE, las mismas encuentran un terreno fértil y común, enmarcado en la socialización y divulgación del trabajo de orientación en su instancia regional de zona educativa y a nivel nacional a través de asambleas, colectivo de formación, congresos, publicaciones científicas producto de vivencias e investigaciones de cuarto y quinto nivel. El ministerio de educación a través de la división de comunidades educativas y unión con el pueblo donde se encuentra la Dirección de Salud, Protección y Desarrollo estudiantil, debe elaborar un plan de trabajo anual unificado para todo el sistema educativo venezolano (inicial, primaria, media y general, media técnica y a

nivel universitario). A fin de que se resalte la labor del orientador profesional en todos los espacios educativos de la república, producto de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. La informadora ORE, dentro de esa gama de expectativas y aspiraciones espera mucho del Estado venezolano en materia de políticas educativas para la orientación profesional, donde los mismos orientadores participen protagónicamente en la planificación de actividades.

El fundamento filosófico que cimenta la praxis orientadora es en definitiva el humanismo que promueve el librepensamiento, la emancipación del conocimiento, el trabajo en equipo y la empatía. Se trata de buscar lo humano en los estudiantes o asesorados en general, y por el hecho de vivir en una sociedad individualista y consumista se entra a un proceso de deshumanización. Esta permeabilidad de la realidad social llega al contexto educativo y es allí donde se inculca el materialismo y no el desarrollo del ser. A través del humanismo el ser humano puede crear su propio destino en un bien personal que se dirige hacia un bien común.

Desglosando el sentir de la informadora ORE ante las realidades socio-culturales emergentes, argumenta que el orientador debe procurar sensibilizar al ser humano, hacerse sentir como un profesional abierto, reflexivo, comunicativo, seguro de sí y comprometido con su trabajo y con la nación venezolana. En la actualidad existe un acentuado desafecto hacia los estudiantes, hacia el sitio de trabajo y hacia la profesión docente. Esta realidad está latente en las instituciones educativas públicas y privadas, pero con mayor énfasis en las primeras, ya que las prerrogativas en cuanto a condiciones laborales, beneficios sociales y reivindicaciones salariales para los docentes se muestran exiguas, y desde el estudiantado las condiciones de infraestructura son decadentes aunadas al ausentismo del personal docente y directivo. Son por tanto, causales generalizadas: el ausentismo estudiantil por el deficiente transporte público, migración de padres-representantes y la renuncia constante de docentes y orientadores en las zonas educativas, secretarías de educación estatales y colegios privados, lo que genera un detrimento de la calidad educativa

En cuanto a la actitud hacia el orientador profesional existen dos visiones contrapuestas en las instituciones educativas, una es positiva y consideran al profesional de orientación parte del equipo directivo y administrativo en los niveles decisorios, respetando en todo momento su experiencia y capacidad para intervenir en situaciones conflictivas dentro y fuera del contexto educativo. En la visión negativa, se expone al orientador, como un profesional que no es imprescindible en las instituciones educativas ya que no aportan soluciones reales y siempre están de reposo, son sujetos desorientados por lo tanto incapaces de orientar a los sujetos que conforman la comunidad educativa. Se les percibe como los primeros en sumarse a los conflictos laborales de paro, fomentando el ausentismo en la escuelas, y catalogándolos muchas veces adversarios ideológicos del Estado venezolano. Es oportuno resaltar que el trabajo sostenido del orientador en las instituciones escolares es valorado por la comunidad educativa en general, mediante actitudes de respeto, confianza y gratitud por la labor realizada. Con el trabajo constante del orientador profesional se posibilita ocupar espacios educativos para transformar la realidad que le circunda.

Entre los procedimientos metodológicos que fundamentan la praxis orientadora, se da una apertura al arte y la innovación creativa, aquí la informadora ORE hace uso del teatro de calle para potenciar el desarrollo humano de estudiantes y comunidad educativa, a través de la comunicación intersubjetiva, el dialogo, el trabajo gestual-corporal, trabajo en equipo, responsabilidad y el trabajo liberador, creativo y artístico. Se da una amplitud divergente de estrategias y técnicas entre las que se encuentran: la entrevista, los colectivos de formación, el árbol del problema y la solución, la autobiografía, bioenergética, los proyectos de vida personal-familiar, los estudio de casos, testimonios escritos, los dibujos en orientación y las fotografías. Las limitaciones en los modelos de intervención en orientación, están dados no por su contenido teórico-conceptual, sino más bien por las limitaciones en la misma estructura curricular del pregrado universitario, la cual debe ajustarse a la realidad histórica venezolana. Aquí tampoco la informadora ORE hace referencia a esos

modelos de intervención en orientación, y describe con sus propias palabras que los orientadores no integran dichos modelos por desconocimiento de los mismos o porque no son necesarios para el proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de la gestión orientadora. En este caso, como ya lo vivencio la informadora ORE, el orientador a medida que ejerce su praxis va creando sus propios modelos de intervención, dejando de lado los heredados por la tradición psicologista vista en el pregrado universitario.

En el contexto de los fundamentos teóricos de la orientación profesional, las teorías representan una guía para canalizar diversas situaciones en la cotidianidad educativa, investigativa, artística y de orientación. Sin embargo el bagaje experiencial, atisba la necesidad de construir nuevas posibilidades de hacer educación y orientación con autoridad epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica propia. En este orden de ideas, para intervenir en una situación conflictiva se hace desde una perspectiva teórica humanista, mediadora y de escucha comprensiva. Aquí la informadora ORE, recurre a la teoría humanista (proveniente de la psicología humanista como segmento disciplinar), porque es la que considera más propicia al momento de actuar; sin embargo, en las situaciones conflictivas cuando la teoría no da respuesta aparece el aparataje jurídico desde donde puede concretarse el asesoramiento, enmarcado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), y la ley Orgánica de Protección de Niños Niñas y Adolescentes (2007), al igual que las resoluciones viceministeriales emanadas del ministerio de educación como poder central. Tanto lo teórico como lo jurídico son importantes como marcos referenciales de actuación desde el segmento disciplinar de la orientación como desde fuera.

Con respecto a la relación de ayuda que se establece entre el orientador y el orientado, ésta evoca un proceso de comunicación intersubjetiva, intercambio de opiniones, ideas, sentimientos con el apoyo de técnicas, estrategias, instrumentos para el asesoramiento personal y grupal, Esta relación de ayuda implica una relación

confidencial, altruista comprensiva y persuasiva que contribuye a la formación integral del ser humano, y de las instituciones educativas y sociales. Con referencia a la persuasión, la relación entra así a un proceso de control unidireccional desigual entre el orientador y el orientado, desdibujando esa frontera autónoma que puede tener el sujeto en la relación. Desde el punto de vista de la vocación, la misma se define como entrega, pasión, compromiso, convicción en el ser, hacer y decir; lealtad en la formación personal y profesional. Esto garantiza el éxito al orientador en todas las áreas de su existencia. Los orientadores que actúan con vocación de servicio se consideran exitosos en su gestión profesional; en caso contrario aquellos orientadores que no poseen ninguna vocación de servicio son pesimistas, faltos de profesionalismo y solo están pendientes de su remuneración salarial en cada quincena (*homo economicus*). Aquí la vocación parte de un llamado excelso de la naturaleza superior de un ser convocante; pero a su vez, es un principio activo que está dentro del sujeto mismo y el que lo posea tiene el éxito garantizado, y aquel que no lo posea ya está predestinado a ser condenado por el fracaso.

Matriz 6. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Dimensión ontológica de la orientación profesional	para mí la <u>Orientación Profesional</u> tiene un gran significado, primero porque parte de mi vocación de servicio; desde que comencé o inicie a estudiar la carrera, estaba convencida que esto era lo que realmente quería estudiar L 0008 a 0013 de ese acompañamiento que tenemos que hacerle a ese eh ser humano en cada uno de esos aspectos, porque no solamente la parte académica, si bien en la escuela van a un aprendizaje, allí convergen otros aspectos L 0028 a 0033	el significado que para mí tiene la orientación es el servicio puesto a disposición de quien necesita el asesoramiento, el acompañamiento desde eh la experiencia y los saberes que como profesional podemos ofrecer a estas personas L 08555 a 0861	la orientación profesional está enmarcada bajo conceptos y praxis educativa, sociológica, psicológica y para mí es una herramienta fundamental, es una disciplina que se enmarca y se enfoca en esta facilitación de teorías y praxis para el crecimiento y desarrollo humano. L 1175 a 1182	es aquella dirigida al reconocimiento de los intereses, capacidades y aptitudes de los estudiantes, con la finalidad de promover la escogencia de carrera u oficio para la vida L 1599 a 1601 proceso de despertar de la conciencia de la persona orientada, para darse cuenta de aquello que le gusta pero ¡que también es capaz de hacer!, es decir que cuenta con las habilidades necesarias para realizarlo. L 1604 a 1609	la Orientación Profesional significa la ejecución, masificación de un servicio relevante, significativo, necesario en el sistema educativo venezolano, en el área personal-individual, grupal, familiar, comunitaria, escolar, educativa, entre otras, ya que coadyuva precisamente en la formación integral del estudiantado y de toda la comunidad educativa L 2088 a 2097

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Expectativas y Aspiraciones	<u>mis expectativas estee van dirigidas al desarrollo del ser humano, de todos esos seres humanos que tenemos allí en esas instituciones educativas</u> L 0046 a 0049 <u>yo soy la que tengo que crear esas aspiraciones individuales, eso mismo crear esos canales de comunicación de la forma más adecuada y decir las cosas de la forma más adecuada también, para eso nosotros nos preparan, aquí hay una preparación que se nos da, entonces la comunicación por supuesto es sumamente importante y somos nosotros la que la vamos a establecer</u> L 0098 a 0107	<u>Como orientadora en ejercicio ehh en la actualidad conozco de limitaciones propias del contexto que de alguna forma afecta el desarrollo del ejercicio profesional y por situaciones de contexto como ya dije de dificultades en el transporte, dificultades de la cotidianidad</u> L 0865 a 0871 <u>poner los conocimientos al servicio de aquellas personas que necesitan del asesoramiento para potenciar sus habilidades, potenciar ehhe el ser persona.</u> L0873 a 0877	<u>mis expectativas y como orientadora en ejercicio es que la orientación se le dé también un enfoque aparte de interdisciplinario un enfoque diferente. Debemos yaa ampliar nuestro radio de acción, siempre lo he discutido, siempre lo he planteado, la orientación tiene que abrirse a nuevos escenarios, a nuevos campos</u> L 1186 a 1194 <u>mis aspiraciones son bastante altas son bastante altas, siempre siempre y cuando no llevándome por delante a la gente, soy bien respetuosa, en eso me caracterizo por eso, pero si tengo aspiraciones muy altas en orientación</u> L 1214 a 1220	<u>Mi forma de hacer orientación siempre está dirigida hacia el reconocimiento del yo, que el estudiante pueda reconocerse a sí mismo, conocerse, darse cuenta de lo que es y lo que posee, pero también de aquello que con esfuerzo puede lograr hacer... siempre trato de encaminar mis esfuerzos como orientadora a que sea el estudiante mismo, el que construya su propia transformación, que él mismo vea y se dé cuenta de qué es lo que quiere y cómo lo quiere</u> L 1626 a 1636	<u>divulgar, socializar, dar a conocer mi trabajo como Profesional de Orientación en Carabobo, Venezuela a través de asambleas, colectivos de formación permanente e investigación, simposios, congresos, publicaciones en revistas arbitradas-indexadas, producto de vivencias, experiencias, investigaciones</u> L 2106 a 2113

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Fundamentos filosóficos de la praxis orientadora	<u>filosofía humanista, cuando nosotros creemos en ese ser humano en todas las potencialidades que tiene, en todas las capacidades que él puede lograr y sobresalir y sobreponerse a las adversidades nosotros estamos creyendo en un proceso de orientación. Es allí donde está la relación que tiene ese humanismo</u> L 0144 a 0151 <u>si nosotros, nos fuéramos por otras corrientes yo pienso que no serían las más adecuadas, porque es negarse que el ser humano tiene todas esas virtudes de reconocimiento, de aceptación y de cambio</u> L 0152 a 0157	<u>educación religiosa, desde o vista como la educación humanizadora y transformadora, quee donde el sujeto vive en relación y tiene como visión la transformación social</u> L 0886 a 0890 <u>Me valgo de ella para llevar al otro escenario en el que me desarrollo como orientadora</u> L 0897 a 0899	<u>creo que a nivel del humanismo obviamente, mi percepción es totalmente humanista, ehh; sin embargo, a pesar de que estoy bajo el concepto humanista, comparto la interdisciplinariedad, o sea nosotros debemos tomar en consideración también otras disciplinas y debemos trabajar con otras disciplinas</u> L 1240 a 1248	<u>esa sería una postura existencialista</u> L 1671a 1672 <u>también humanista porque ese yo de cada estudiante tiene que ver con su humanidad, de cómo vive cada día con sus propios valores, creencias, esteee aprendidos claro en la familia que es el primer grupo de contacto y en el cual se construyen valores y creencias.</u> L 1677a 1684	<u>yo creo mucho en el humanismo, la escucha empática, trabajo en equipo, el espíritu innovador, liberador, emancipador del conocimiento</u> L 2158 a 2161 <u>buscar lo humano en las personas, en los estudiantes por esa razón es que nos hemos deshumanizados, porque no le damos importancia al otro a los demás, vivimos en una sociedad muy consumista e individualista</u> L 2167 a 2171

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Sentir ante las realidades socio-culturales emergentes	<u>De las relaciones familiares se desprenden otras problemáticas, porque también se pudiera hablar de la violencia, estudiantes que hemos tenido delincuentes que están en el mundo de la delincuencia, de las drogas, eso es sumamente complejo</u> L 0237 a 0242 <u>nosotros estamos viviendo por ejemplo cómo los padres dejan a sus hijos a cargo de otras personas para ir a otros países, entonces se van, emigran los padres; pero, dejan a los hijos aquí en Venezuela</u> L 0281 a 0285	<u>la realidad ehhe actualmente es es desfavorable para la mayoría de los estudiantes y de todos los actores que de alguna forma se benefician del servicio del orientador</u> L 0904 a 0908 <u>al mundo delincencial o quizás la capacidad de de estos estudiantes de confrontar esa realidad y salir de alguna forma airosa, porque reconsideraron el valor de la vida y se proyectan hacia las buenas acciones.</u> L 0923 a 0928	<u>Siento que de verdad hemos o tenemos un papel fundamental, pienso que en la en la realidad que estamos viviendo actualmente necesitamos muchísima de esa praxis, de esa eh praxis socioemocional que nosotros que nosotros tenemos eh porque estamos viviendo momentos históricos definitivamente, eh la sociedad a nivel económico, político, educativo nos necesita</u> L 1287 a 1297	<u>Creo que la de mayor impacto ha sido la tecnología, que llegó con el propósito de hacernos bien pero a veces no cae tan bien.</u> L 1704 a 1707 <u>muchos muchachos me manifiestan querer ir del país para trabajar, ganarse su propia plata. Esa misma situación ha afectado al estudiantado, porque esteee principalmente algunos padres se han ido y han dejado ahí a esos muchachos a las buenas de Dios</u> L 1722 a 1729	<u>para mí existe mucho desamor por las cosas, los estudiantes, los docentes no le dan importancia a su plantel, pareciera que no les interesa cuidar su sitio de estudio, su sitio de trabajo</u> L 2203 a 2208 <u>ausentismo mira por muchas razones, transporte, la migración de estudiantes, de padres y la renuncia abrumadora de docentes e incluso orientadores, esas bajas generan un proceso involutivo en la calidad educativa y en la formación integral de ese estudiante</u> L 2212 a 2218

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Actitud hacia el orientador profesional	yo pienso que hay dos visiones del orientador, la primera visión que tenía el personal docente, representantes y directivos es que el orientador no hace absolutamente nada, que era un orientador de escritorio que se quedaba en la oficina y este no resolvía las situaciones, lo segundo que tenemos que tomar en cuenta es que este ellos piensan desde mi perspectiva es que nosotros somos unos salvadores y que hacemos milagros. L 0355 a 0366 mi experiencia ha sido muy buena, he tenido receptividad de parte de los docentes y del personal directivo, L 0379 a 0382	existe una doble visión, digamos del del orientador y en lo particular existen quienes con fe ciega dejan de manos del orientador las diferentes responsabilidades L 0934 a 0938 En mi experiencia ehh podido ehh estar hasta el servicio de suplencias de algunos docentes que por diferentes situaciones han estado ausentes del aula de clase y pues coordinadoras han visto en mi la persona de apoyo para cubrir esas horas. L 0952 a 0958	Mira ehh desde que somos catalogados como que no hacemos nada que no funcionamos, que somos los alcahuetes de los muchachos L 1316 a 1319 cosa contraria para el representante, los pocos o muchos, los pocos casos que se tiene, el representante te lo valora porque es la manera que tiene el representante de recibir esa esa colaboración, esa facilitación, esas herramientas que al representante quizás no las tiene, L 1339 a 1346	los directivos señalen que “el orientador no hace nada”, en este punto creo que se tendría que investigar qué espera el directivo de un orientador. L 1754 a 1757 En cuanto al docente, el orientador “es importante pero no me ayuda lo suficiente” L 1758 a 1760 La figura del orientador frente al padre o representante es mejor sentida y más respetada, lo ven como una persona que desea ayudar y que puede ayudarlo con su representado L 1760 a 1764	hay dos visiones del orientador en las instituciones educativas carabobeñas: una es positiva, consideran al profesional de orientación parte del equipo Directivo, respetan su investidura, experiencia, para cualquier actividad dentro y fuera del recinto escolar L 2228 a 2234 La otra visión es negativa, gran parte del sector educativo actualmente manifiesta que la presencia del Orientador en los planteles no es necesaria, ya que no aportan nada fructífero L 2238 a 2243

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Procedimientos Metodológicos que Fundamentan la Praxis Orientadora	<u>una de las técnicas que utilizo primero que todo es la observación, si hay un estudiante que me lo refieren pues yo tengo que ir a esa aula de clase a observar que es lo que está sucediendo, si es por alguna situación que pasa en el aula de clase</u> L 0449 a 0455 <u>la entrevista abierta confidencial con el estudiante y bueno dependiendo de la situación se utilizan otras técnicas</u> L 0455 a 0458 <u>yo realizo un diagnostico al principio y en base a ese diagnóstico se aplican algunas estrategias por ejemplo hay los estudiantes preventores</u> L 0460 a 0463	<u>haciéndolos o intentando hacerlos conscientes de su realidad</u> L 0981 a 0982 <u>ofreciendo las diferentes alternativas que pueden desarrollar ehh en función de su crecimiento, si las diferentes oportunidades que han tenido ehh durante sus vidas para desarrollarse, para potenciarse yy de esa manera pues crecer como personas, viviendo y disfrutando de cada uno de esos momentos</u> L 0985 a 0993	<u>cuando hacemos las asesorías personales yo trabajo con lo que son sus proyectos de vida, algunos instrumentos que si suelo aplicar sobre todo en el área vocacional trabajo algunos instrumentos, fundamentalmente son los que orientan a ellos.</u> L 1380 A 1386 <u>hacía que hicieran una carta y esa carta iba dirigida a Papá y Mamá y luego de varias sesiones y varias entrevistas que solía tener, ellos le leían la carta a sus padres</u> L 1387 A 1391	<u>Cuando son niños quizá lo vemos más difícil, pero al dejarlos ser, te das cuenta que tienen miles de respuestas y salidas a sus problemas</u> L 1863 a 1867 <u>Una de las estrategias que me ha permitido lograr esto es la técnica de la pregunta, para lograr el darse cuenta; trabajar la construcción de ideas por medio de dibujos, les presento la situación dada para que ellos piensen y dibujen lo que se pudiera hacer para resolverlo</u> L 1878 a 1885	<u>la principal herramienta que utilizo es el teatro de calle</u> L 2284 a 2286 <u>la entrevista, colectivos de formación (talleres y asambleas), árbol del problema, árbol de solución, bioenergética, autobiografía, programas de radio, televisión, genograma familiar, informe, estudio de casos, referencias a otros especialistas, articulación con otros organismos u entes, proyecto de vida personal-familiar, testimonios escritos, dibujo en orientación personal</u> L 2289 a 2309

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Limitaciones en los modelos de intervención en orientación	<u>pienso que una de las limitaciones es que se presentan como que es algo cien por ciento efectivos, como que si usted aplica eso tal cual le va a dar tal resultado y resulta que no</u> L 0552 a 0556	<u>Con las limitaciones en los modelos tendríamos que descubrir cada uno de ellos</u> L 0998 a 1000	<u>nosotros no trabajamos con la discapacidad directamente, que hace un momento te lo decía, entonces, dentro de los modelos de intervención: el área clínica no está dentro de los modelos de intervención, el área clínica no está dentro de nosotros</u> L 1431 a 1437	<u>no creo que hayan sido eficientes porque son muy rígidos es como seguir siempre un ordenamiento, un formato inflexible, e incluso no se adaptan muchos nuestra realidad, ya sabes que eso viene de afuera y creo que no se contextualiza a nuestra realidad</u> L 1904 a 1910	<u>repensar la formación impartida en las casas de estudio que forman orientadores (LUZ-UC), una formación acorde con la realidad histórica-social que se vive en el país, considero que en algunos casos existen orientadores que no incorporan los diversos modelos de intervención en su praxis orientadora por desconocimiento o porque no le dan la importancia que realmente tienen en el proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de la gestión orientadora</u> L 2336 a 2348
	<u>esos modelos tienen un proceso de evaluación; bueno hay que tomar en cuenta las realidades nuevas, y ahí se hacen las adaptaciones de acuerdo a la realidad que estamos viviendo, entonces no podemos ver a ese grupo de personas o de seres humanos como una relación causa</u> L 0559 a 0566	<u>Siempre y cuando los modelos puedan contextualizarse a la realidad que que estamos viviendo, yo creo que podrían ser más bien reformulados ¿no?</u> L 1007 a 1010 <u>podría fungir como una limitante el saber que estos modelos que aprendimos en nuestra formación profesional particulares particularidades propias del contexto</u> L 1013 a 1017	<u>fuera de nuestras fronteras la orientación, muchos orientadores si manejan aspectos psicopedagógicos,</u> L 1458 a 1460	<u>modelo la mediación entre partes en una forma de intervenir, pero no de manera impositiva</u> L 1928 a 1930	

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Fundamentos teóricos de la orientación profesional	yo pienso que las teorías de Piaget está vigente todavía y eso me permite a mi comprender el desarrollo evolutivo de un niño, L 0600 a 0604 yo he tenido que indagar en nuevas teorías o nuevos aportes para ese desarrollo vocacional del cual se habla ahora, que no hay tanto en la orientación, sino un desarrollo vocacional que va desde los primeros años de vida y que cuando yo estudie no era concebido así, y que siempre era una crítica que hacíamos en el aula de clase, que desde la etapa preescolar nosotros debemos trabajar L 0661 a 0670	porque de estas teorías nos hemos valido en muchas oportunidades para para llevar a cabo los procesos de orientación, bien sea de manera individual, de manera grupal en los escenarios donde me desenvuelvo como orientadora ¿no? L 1038 a 1044 si hay un problema yo creo que pudiésemos hablar desde la reflexión, desde la reflexión, tratando de hacer conscientes a los actores en ese momento L 1072 a 1075	bueno intervengo desde el humanismo ehh hay una gestalt, un proceso que el individuo debe darse cuenta de sí mismo. L 1493 a 1495 esa cotidianidad, o sea no va a darte un enfoque a dónde dirigirte o sea porque no puede ser así, o sea tiene que haber siempre una teoría para tu poder aplicar, es lo lógico L 1517 a 1521 ¿Para qué en educación se ven tantas teorías educativas, psicológicas, sociológicas? L 1524 a 1528	Una de mis teorías preferidas en la de Vygotsky que me apunta al aspecto relacional propio de los seres humanos y también pues deee el lenguaje y la cultura en la que vivimos L 1947 a 1951 en tal caso podría ubicarme en la vocacional este de ¿cómo se llama? Ah ya este Super, porque tiene unas etapas que me parecen interesantes L 1963 a 1967 para ello me ha servido el modelo de los seis sombreros de Eduard de Bono, que me permite activar la creatividad L 1986 a 1988	he podido darme cuenta que tú misma vas creando tu propia forma de hacer educación, orientación, de llegarle a las personas, de aportar tu autoridad epistemológica-ontológica, axiológica, metodológica L2372 a 2378 Intervengo desde la perspectiva humanista, conciliadora, mediadora, sensibilizadora, de escucha comprensiva L2388 a 2390

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Arqueología de la Vocación	es relativo, en algunas personas si, en otras pienso que no y de paso que es una respuesta muy personal subjetiva también L 0680 a 0683	Ahora los diferentes estilos de vida y las diferentes formas de vida, van a representar el punto en el que cada persona elige y entonces en esa elección también hay parte del llamado de la vocación, por eso lo importante de conocerse así mismo. Entonces partir del autoconocimiento para construir un proyecto de vida creo que es propio de la orientación y por eso la valoración de ese proceso como proceso de ayuda L 1126 a 1136	la vocación es ese sentir que uno tiene para servir al otro en brindarle las herramientas y que él o ella sean dueño o dueña de su propia vida, eso uno lo lleva internamente L 1575 a 1579	parto de la idea tradicional de la vocación como un llamado, pero un llamado que es consciente y reflexivo, ese llamado debe estar enfocado hacia el conocerse a sí mismo L 2029 a 2034 si creo que existen orientadores de vocación y con vocación: pero, también he conocido la otra cara de la moneda, orientadores desastrosos que esperan de nuestro campo cosas que nunca van a llegar, que no se esmeran por hacer un buen trabajo L 2050 a 2056	la vocación en el educador y orientador es esencial para el éxito en todos los aspectos, para irradiar eficazmente tu misión de vida laboral L 2459 a 2463 si existen orientadores que actúan de acuerdo a una vocación de servicio, este es mi caso y el de algunos colegas que conozco que son espectaculares, como también conozco realidades de orientadores que no tienen vocación de servicio, son pesimistas, se quejan por todo, son flojos, pocos profesionales exitosos L 2466 a 2474
	tú le ves la vocación de servicio y orientadores también que hacen su trabajo por verdadera vocación, que están apasionados por lo que hacen y hay otros que no que no les gusta L 0683 a 0688				
	el que lo hace con amor con entrega con esa vocación el trabajo se ve, es una recompensa, que él o ella lo hace por vocación, sabe que va más allá de lo material, que no importa la parte económica, L 0689 a 0694				

Fuente: Elaboración propia

Continuación. Triangulación de Fuentes Orales

Categorías	ORA	ORB	ORC	ORD	ORE
Imaginario de la relación de ayuda	<u>las personas piensan que la relación de ayuda es que tú vas a ser una muleta o una silla de ruedas para ellos</u> L 0816 a 0818	<u>esa connotación que que nos hacen a la vida a la vida desde diferentes propósitos. Existen compañeros dentro de esa construcción de la vida y es allí donde se da la relación, el profesional de la orientación en lo particular considero que si es un personal al servicio de los demás y ese servicio es ayuda</u> L 1118 a 1125	<u>No se da un proceso de ayuda, entonces la ayuda no es obligada, la ayuda se solicita se pide y es mutua</u> L 1546 a 1548	<u>ayuda esa acción desinteresada por el otro, mediada por ese factor relacional que se establece.</u> L 2014 a 2016	<u>¿si existe una relación de ayuda entre el Profesional de Orientación y el orientando u asesorado ya que se produce un proceso de comunicación intersubjetiva, de expresión de opiniones, ideas, pensamientos</u> L 2429 a 2435
	<u>éste término debe ser modificado o de repente hay que darle otra visión allí, porque está mal la forma en que otras personas la conciben, yo estoy clara que la relación de ayuda no es que yo le voy a dar a ese estudiante la comida ¡no! yo le voy a enseñar a ese estudiante hacia dónde vamos</u> L 0832 a 0839		<u>es el individuo que tiene que decidir quiere hacer, él tiene que darse cuenta de su proceso y decidir qué hacer o sea yo no tengo porque decirlo lo que tiene que hacer, yo le digo tienes varias alternativas, y decide lo que te haga feliz lo que te satisfaga, ¿Por qué? porque de nada sirve una relación de ayuda, o sea bajo ese concepto trabaja la zona educativa</u> L 1552 a 1561	<u>si se podría hablar de ayuda, pero no entendida como que el estudiante es un tonto o novato que no sabe nada de la vida y uno como orientador tiene todas las respuestas, porque no es así ni será de esa manera. Pudiera decir que es una ayuda circunstancial para mi entender o una ayuda mediada.</u> L 2017 a 2024	<u>se produce una relación confidencial, altruista, comprensiva, persuasiva que contribuya inequívocamente en la formación integral y desarrollo del potencial del ser humano, así como de las escuelas, liceos, universidades y comunidades, pues</u> L 2443 a 2449

Fuente: Elaboración propia

Desplazamiento hacia otras Significaciones

La orientación profesional contiene la potencia del imaginario social instituido (lo heredado como normatividad disciplinaria psicologista), realizándola en la actualidad como práctica socio-educativa.; al igual que posee la fuerza regulatoria de imaginarios radicales instituyentes (lo que se sigue creando desde lo no normativo). De allí la búsqueda de categorías capturadas en el discurso orientador que desembocan hacia diferentes significaciones. El tránsito entre la vivencia profesional en la cotidianidad y lo ya instituido como realidad social evitó la centración en un enfoque exclusivamente fenomenológico; pero si se adaptó a las exigencias de la hermenéutica y la etnometodología en su búsqueda de una racionalidad ensídica (científica) y una racionalidad del sentido común (profana). Cabe destacar que, tanto el sistema educativo venezolano como la universidad representan instituciones sociales que al emerger expresan la realidad ya dada, pero al tiempo la modifican constantemente generando y regenerando un horizonte educativo, social, político y cultural diverso y complejo. Esa realidad no es solo el sujeto de investigación, en este caso las informadoras llave, ni siquiera sus actos e interacciones, sino sus sentires más profundos con respecto a la profesión docente-orientadora y sus perspectivas de vida. Desde esta trinchera se dan a conocer aquellas categorías emergidas de los discursos señalados para desglosar sus diferentes significaciones imaginarias sociales.

De acuerdo a la matriz de triangulación de las fuentes orales se pudieron detectar cinco categorías en los discursos que presentan diferentes significaciones, aunque en momentos converjan centrípetamente hacia el mismo espacio imaginario, estas son: la dimensión ontológica de la orientación profesional, las expectativas y aspiraciones de las informadoras llave, los fundamentos metodológicos, teóricos y las limitaciones en los modelos de intervención en orientación. Las instituciones educativas desde la educación inicial hasta la educación universitaria son parte de la sociedad venezolana y esta a su vez representa un magma de magmas; por tanto no puede pensarse desde una mirada funcionalista, pues ella considera que sus actos y

acciones siempre corresponden a la normatización, así como Weber lo proponía una sociedad ideal; pero la realidad la traspasa y la vida humana en dichas instituciones se dinamizan gracias a la historia y a la psique-soma en constante ebullición de relaciones entre lo instituido y las significaciones imaginarias sociales, en ese acercarse y alejarse de ellas. Al respecto Castoriadis (1983), señala que

Un funcionalista puede considerar como evidente que, cuando una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da al mismo tiempo como posibles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva o engendra o que en todo caso no podría haber contradicción o incoherencia entre los fines funcionales de la institución y los efectos de su funcionamiento real y que cada vez que se plantea una regla, queda garantizada la coherencia de cada una de sus innumerables consecuencias con el conjunto de las demás reglas ya existentes y con los fines conscientes u objetivamente perseguidos... (p. 211)

La orientación profesional dentro el sistema educativo venezolano como institución no sólo crea el *Legein* (el decir) y *Teukhein* (el hacer) como los simbólicos funcionales de inteligibilidad social dentro de los cuales los asesorados u orientados, desempeñan un papel protagónico, el cual también es designado en el proceso de institución, sino que además dota a la misma sociedad de herramientas para que sea posible cumplir con esos simbólicos funcionales y para que cada uno de los orientados instituidos puedan desarrollar las funciones asignadas.

En el escenario de estas pretensiones el orientador se desplaza desde la añoranza del pasado de su formación de pregrado hasta el presente aleccionador de sus vivencias, anhelos y esperanzas más sublimes. Tal vez los docentes que nos formaron eran muy utópicos, creando un imaginario de que nuestra profesión podía transformar la realidad, pero caemos en cuenta que esto también se da a la inversa y que esos ímpetus de gloria no solo sean para cambiar el planeta entero, sino para transformar mi mundo, transfigurararlo en un eterno continuum. En cuanto a los

asesorados, estos sueñan con desarrollarse para vivir en la instantaneidad del momento sin necesidad de pensar y forjar una vida mejor; sin embargo existen en ellos algunos imaginarios instituyentes que reclaman dispositivos que permitan un desarrollo más integral, de compromiso con lo social, lo productivo y lo ecológico.

En tal sentido, la orientación profesional como eje dinamizante de la realidad educativa es considerada para la informadora ORA no un concepto frío y abstracto, sino más bien una filosofía de vida tejida de profundos significados desde el momento mismo de su formación académica, y considera la vocación de servicio la idea fuerza de su actuar, sentir y pensar. Este dispositivo instituyente emerge de su retrospectiva histórica vivencial y se solidifica en el acompañamiento al otro, el asesorado o usuario del servicio de orientación en sus instancias personal-social, académica-cognitiva, afectiva-estética y laboral-profesional. Para la informadora ORB, es un servicio que se ofrece a quien requiere asesoramiento pedagógico, familiar, comunitario y espiritual, desde el campo experiencial del orientador y coincide en que la orientación es un acompañamiento en el contexto educativo.

Para la informadora ORC la orientación profesional está enmarcada (pienso más bien permeada) por conceptos y praxis educativa, sociológica y psicológica, en una especie de transacción a la cual recurre cuando necesita posicionarse teórica y metodológicamente de la realidad. La concibe oscilante entre una herramienta ¿pero de que naturaleza cognoscitiva?, y una disciplina (palabra que por cierto viene de discipulus o discipulado) que se enfoca en la facilitación de teoría y praxis. Hasta aquí existe un nodo de cierre de prescripción de la teoría y se converge en el mismo imaginario de un saber ignorado ¿a cuales teorías específicamente hace referencias?. Es un estar en un limbo (al borde de un precipicio) de recorte teórico. Al respecto la Informadora ORD, indica que la orientación profesional la confina al reconocimiento de los intereses y aptitudes de los estudiantes con el fin de promover la escogencia de carrera u oficio para la vida; también es un proceso de concienciación para que el usuario de orientación se dé cuenta de lo que le gusta (dimensión estética) y lo que es

capaz de hacer con su existencia. La informadora ORE, sostiene conjuntamente con las informadoras ORB que la orientación profesional es un servicio masificante, prioritario y significativo en todo el sistema educativo venezolano en las áreas: individual, grupal, familiar y comunitaria, lo que permite el apalancamiento de la formación integral del estudiantado y toda la comunidad educativa.

De acuerdo a las expectativas y aspiraciones en las informadoras llaves, éstas tienden a ser variantes, unas instituidas (heredadas) desde lo social, otras instituyentes (se están construyendo) desde la inquietud de sí; pero siempre dirigidas hacia el desarrollo del ser humano como destino ulterior; al igual que potenciar habilidades que coadyuven a superar las limitaciones socio-económicas que se perciben en la realidad venezolana, esto visto en las informadoras ORA y ORB, mientras que la informadora ORC sostiene que sus expectativas son muy ambiciosas y para realizar cambios sustanciales en todo el sistema educativo propone la disposición de estar al frente de niveles decisorios como el ministerio de educación y en base a ello también trabajar desde la plataforma interdisciplinaria y curricular de las universidades que forman-deforman y supuestamente transforman al profesional del presente. Persiste un imaginario radical instituyente que el profesional egresado de las universidades no es competente en su misma jurisdicción nacional y menos a nivel internacional y por ello se piensa no tanto transformar al sujeto, sino es más prioritario transformar el sistema que lo educa, asimilando por añadidura la ideología del capitalismo intelectual de los centros hegemónicos de poder

En notable que las informadoras llave funden su horizonte de expectativas y aspiraciones en un mismo ethos discursivo y mientras unas hacen énfasis en los sujetos orientados (informadora ORD), otras buscan la socialización, divulgación y explanación de la orientación profesional en todos los espacios académicos, científicos, cotidianos y culturales (ORE), para revertir el desconocimiento que se tiene de este segmento disciplinar educativo y la moratoria histórica que tiene de lograr las transformaciones sociales y educativas que se requieren al acuñar funciones

al orientador como promotor social, líder comunitario y asesor consultor, al estilo de un mesianato y es por ello que las expectativas y aspiraciones externas al orientador están centradas en que éste se convierta en un revolvedor de problemas con capacidad de respuesta inmediata y veraz.

Otro aspecto álgido encontrado en las categorías de análisis cualitativo que revisten significaciones disimiles tienen que ver con los fundamentos teóricos, metodológicos de la orientación profesional y sus modelos de intervención. Con respecto a los fundamentos metodológicos, las informadoras llave no establecen diferencias concretas entre técnicas, estrategias, instrumentos y procedimientos; todos esos elementos en algunos casos parten del mismo significado. Algunas técnicas y estrategias son instituidas y otras son instituyentes de acuerdo a lo que mejor le dé resultado al orientador en su praxis profesional cotidiana. Para la informadora ORA la observación es una técnica para indagar en el espacio de intervención y tener evidencia empírica de que va a enfrentar y cómo le va a dar respuesta. Esta técnica es complementada con la entrevista que le permite entrar al mundo fenoménico del asesorado. El estudiante se convierte para esta informadora en un agente de mediación, de correspondencia y contratransferencia al ser un estudiante preventor dentro del contexto áulico. La orientadora ORB no define como potenciar el desarrollo humano en sus asesorados, sino haciéndoles conscientes de su realidad, pero no establece cómo puede crear ese puente comunicacional estratégico.

La informadora ORC parte del proyecto de vida personal muy empleado en la orientación profesional en Venezuela, instrumentos vocacionales no estandarizados a fin de desentrañar las inquietudes, inclinaciones y aptitudes vocacionales de los estudiantes de bachillerato, la cual es un área desatendida en educación primaria e inicial donde se van formando conceptos, actitudes y modelamientos provenientes de los adultos significantes y reproducidos a través del acto lúdico, en concordancia con la imaginación y la creatividad. Esta informadora parte de técnicas instituidas, pero aporta estrategias introspectivas instituyentes para posibilitar el encuentro entre el

asesorado y su contexto familiar, muy debilitado por el surgimiento de realidades complejas como la migración exógena, el desinterés y la indiferencia, entre otras. La informadora ORD, emplea estrategias divergentes centradas en la creatividad donde se les insta a través de imágenes a construir posibles soluciones ante diversas situaciones conflictivas o dilemáticas. La técnica de la pregunta es otra variante para el desarrollo del pensamiento creativo y meta-cognitivo. Con respecto a la informadora ORD, propone un cumulo de estrategias y procedimientos de naturaleza artística como el teatro de calle, programas de radio, de televisión, entre otras referidas al mundo la salud como la bioenergética, maremagnum de actividades que no proviene de la tradición orientadora, ni educativa. La orientación profesional al no poseer un territorio epistemológico propio, pareciera que las orientadoras ejecutoras se las ingenian para muchas veces partir de la nada y sin nada (*ex-nihilo*), creando un camino distinto al ya construido, pero sin desechar a éste por completo.

En los modelo de intervención en orientación, las informadoras llaves no tienen conocimientos sobre ellos y por lo tanto no clarifican sus limitaciones reales, antes bien las limitaciones expuestas son aquellas en la que los modelos no cumplen el tiempo suficiente para fraguar los resultados esperados, ni se adaptan al contexto venezolano. Existe un desconocimiento de sus orígenes y su taxonomía (clasificación), exceptuando la informadora ORC quien hace alusión al modelo clínico empleado en la psicopedagogía para realizar diagnósticos en el campo de las necesidades educativas especiales (NEE). En el caso de la informadora ORE, arguye que las casas de estudio donde se forma al orientador debe ajustar su pensum a la realidad venezolana actual, pues en la historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Educación era un apéndice de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y el contenido programático de sus asignaturas tenían un corte organizacional-burocrático, donde se preparaba al sujeto para ingresar al parque industrial desde un imaginario del más competente, exitoso y emprendedor. En cuanto a los fundamentos teóricos de la orientación profesional, estos son exiguos y provienen de las teorías del aprendizaje, de la psicogenética (Piaget), la Gestalt y la

creatividad (Eduard De Bono), las teorías humanistas de Roger y Maslow en su jerarquía de necesidades y dentro del terreno vocacional solo la informadora ORD hizo referencia a la teoría de Donald Súper. Todo esto demanda urgentes exigencias para construir nuevos referentes teóricos, pero no desde la misma racionalidad conjuntista-identitaria, sino mediante una racionalidad dialéctica magmática a lo que yo he llamado geo-estratégica no ensídica que trasversa la lógica ensídica (instrumental), la cotidiana del sentido común y aun la simbólica metafórica, en una especie de determinación de lo indeterminado donde lo caótico es bienvenido y necesario. En el imaginario de orientación la teoría es un referente, es una perspectiva a través del cual se ve el mundo y a partir de allí es posible intervenirlo de forma decidida con el propósito de superar las ambigüedades, contradicciones e inconsistencias de la realidad, sin que el orientador sea superado por ellas, pero si transformado simbólicamente por su propia práctica.

Anclajes: Paridad de Significaciones

Un aspecto importante para la orientación profesional lo reviste simbólicos instituidos en base a abstracciones compartidas por todas las informadores llave en los aspectos arqueológicos discursivos de la vocación, el imaginario de la relación de ayuda y la actitud que la comunidad educativa tiene hacia ellas, pues estos simbólicos son apenas formas ideales que han sido plasmados en amplios procesos de construcción social; y en la medida que eso instituido (lo dado) responda a las exigencias de inteligibilidad social, en esa misma medida será sancionado por el sistema educativo y la ciencia. Construcción que se desarrolla en los bordes de lo instituido institucionalmente y en los bordes de eso que ha sido racionalizado y dibujado. Los anclajes son significados similares que manejan todas las informadoras llave en su estructura consciente individual y su inconsciente colectivo, y ante la inminente des-fundamentación teórica-metodológica de la orientación profesional hay intersticios, fruiciones y posibilidades para crear sin nada e incluso desde la nada una racionalidad monádica en la diversidad o diversidad en la unicidad.

Tocando el aspecto de la actitud que se tiene del orientador, existe una macada polaridad de campos magnéticos opuestos, la benevolente comentan las informadoras ha sido gratificante debido al trabajo realizado con el personal directivo y docente; al igual que el contacto emprendido con padres, representantes y responsables. Aquí las informadoras dejan sobreentendido que con su praxis desburocratizan, desenclaustran y descongelan ese imaginario detractor y discriminatorio que se tiene hacia ellas en las instituciones educativas. Lo inclemente del trabajo orientador como polaridad entrópica, es que se considera un docente sin ser docente, un especialista sin especialidad o una especie de reino sin rey y reina. En ese mundo de los pasillos de las escuelas rueda simbólicamente la cabeza de los orientadores que no resuelven, que son alcahuetes de los estudiantes, que son flojos y apátridas, y lejos de aportar soluciones antes bien se convierten ellos mismos en una problemática irresoluble. Se confabula toda una inquisición imaginaria en contra de todo lo relacionado a la orientación profesional. El orientador gana sus espacios con presencia, prestancia y determinación, pues realiza en educación lo que ningún otro profesional es capaz.

Entrando al terreno de la vocación, recuerdo en mis días de estudiante de pregrado escuchar las clases del hoy mi tutor el Dr. Felipe Morillo anécdotas interesantes sobre esta construcción de naturaleza litúrgica y desde una lógica magmática sin quererlo se llegaba a profundas reflexiones, comentando que ese supuesto llamado interno también tenía que ver con el complejo mundo psíquico pero no en términos de pulsión, sino que al escuchar ese llamado en silencio y escuchar al convocante, eso lejos de ser una experiencia inefable, revestía una visita rápida al psiquiatra para cerciorarse del origen de esa voz insinuante, en lo que podría ser un principio de esquizofrenia. Si entramos al terreno teológico ese llamado no puede ser interno, porque la idea fuerza: Dios convocante estaría adentro y eso es panteísmo y el cristianismo tengo entendido rechaza esta perspectiva, antes bien en el llamado que hizo el Creador a Moisés y a Isaías lo hizo desde fuera, el primero a través de una zarza que no se consumía (Éxodo cap. 3, verso 2) y el segundo respondió enseguida: Señor Heme aquí, envíame a mí (Isaías cap. 6, verso 8). Tú respondes si el

convocante está afuera, de resto el silencio es la mejor respuesta. Si no estuviera dentro de la lógica de los magmas sería absurdo responder desde esta perspectiva doxática de mi parte, pero si es posible y más cuando desde la nada se puede construir un mundo simbólico, metafórico, real, histórico, psíquico y metafísico. En las informadoras llave la vocación aparece como una forma de don especial dado por los dioses greco-romanos, que en el mundo judeo-cristiano representaría un talento del altísimo, el que no lo posea no puede ejercer la orientación, ya que según lo aludido es servicio que se ofrece al otro como una especie de sacerdocio. Ese llamado es consciente, activo y reflexivo; el asunto de esta concepción es que si es predeterminado no hay nada que hacer solo resignarse y solicitar de antemano ese privilegio para la próxima encarnación, pero si es un dispositivo interno que se puede desarrollar entonces cualquiera tiene ese don, solo debe explorarlo y calibrarlo.

Para la relación de ayuda, la informadora ORC dice que el proceso de ayuda no existe, pero se contradice cuando sostiene que no es obligada, se solicita, y al solicitarla entonces si existe. La ayuda tiene una implicación de poder entre el orientador y el orientado, por ejemplo en los profesionales de ayuda como el médico, la enfermera, el trabajador social, el terapeuta parten de una relación asimétrica y finaliza con una relación simétrica, esta última trata de eliminar la dependencia cognitiva, afectiva y conductual con el especialista porque ocurriría algo similar al síndrome de Estocolmo donde el agredido termina teniendo vínculos afectuosos con su agresor. De allí que se crean códigos deontológicos, códigos de ética y bioética (todos instituidos institucionalmente), para evitar tales dependencias y la autonomía es una paridad de no dependencia. En el caso de la orientación se parte de una relación si se quiere opuesta o simétrica de principio a fin, es decir, una plena autonomía de las dos partes, ¿pero hasta qué punto esto es posible?, porque el orientador lo reconozca o no tiene una formación academicista y el asesorado o usuario no y ya desde esa instancia no hay paridad, lo que puede darse es un consenso de igualdad en la relación de orientación como muy bien lo propuso Morillo (2012, 2013), al establecer una relación de autoridad en orientación, pero no por eso

se pierde la autonomía y el consenso; antes bien se sobrepone la dialéctica transformadora de un sujeto pensante, actuante y reflexionante.

Momento Trans-Figuracional: Búsqueda de Sentido y Significado en Clave Exegética

Los resultados del momento anteriores permitieron definir los observables para desde ellos trazar la ruta de búsqueda, con lo cual, las categorías y subcategorías emergidas de los discursos de las cinco informadoras llave (ORA, ORB, ORC, ORD, y ORE) definidas desde el principio son acercamientos conceptuales que fueron predominando ante el contacto con la realidad sustantiva. En tal sentido, en este segmento se desarrolla la triangulación mixta, compuesta por los discursos de las aportantes, el corpus teórico y la exegesis del investigador a través de tres grandes categorías: 1. La dimensión ontológica de la orientación profesional, 2. Los fundamentos teóricos-metodológicos y 3. Los imaginarios radicales sociales de la vocación-vocacionalismo.

En tal sentido, la orientación profesional es para Chleusebairgue, (1951), el conjunto de procedimientos científicos encaminados a determinar la profesión conveniente a un individuo joven que se incorpora a la vida social, ayudándole así a resolver uno de los problemas más esenciales de su existencia. Para Ojer, (1965), la orientación profesional es uno de los campos de mayor aplicación de la psicología. Como rama de la psicología posee el mismo objeto formal: el conocimiento de la conducta humana, también el mismo objeto material: el hombre. Se sirve de los mismos métodos que la psicología general. Como ciencia aplicada, utiliza sus técnicas con una finalidad práctica: la integración del hombre a la sociedad en que vive, bajo el punto de vista de una profesión o campo de actividad. El término orientación profesional fue acuñado por primera vez por el psicólogo Bovet en 1916. Más adelante el psicólogo Claparede definió sus principios en un informe presentado ante la Sociedad Internacional de Psicotecnia en 1922, resumida en lo siguiente: la actuación científica, compleja y persistente destinada a conseguir que cada sujeto se

dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo, obtenga mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad. Por lo tanto desde esta antigua referencia el orientador debía tener en cuenta primeramente el conocimiento del sujeto (psicología) y seguidamente el conocimiento de las profesiones (profesiografía). Por su parte Prieto Figueroa (1984), destaca que en un principio las profesiones y oficios, estaban determinadas dentro de determinadas clases sociales, los trabajos intelectuales se daban en las clases altas que podían disfrutar el ocio creador y los trabajos rudos, la mano de obra artesanal, labrar la tierra y explotar las minas estaba en las manos del pueblo llano. En el contexto educativo la orientación profesional se hizo indispensable para satisfacer los consejos provocados por la crisis de la adolescencia, los muchachos que cumplen los 15 años de edad buscan incorporarse a la fuerza de trabajo con el fin de labrarse una vida independiente.

La orientación parte de las necesidades sociales y de las aptitudes individuales para encontrar acomodo en las profesiones donde los sujetos puedan ser más útiles a sí mismos y a la sociedad. La selección profesional olvidándose del ser humano busca solo rendimiento para la industria, su finalidad no es el trabajador sino el rendimiento del mismo. Mira más a las cosas que se producen que a los sujetos que la producen y los intereses particulares son su meta. En los discursos de las informadoras llave sobre la dimensión ontológica de la orientación profesional son muy dispersos, ya que los autores antes referidos dan a entender que es una disciplina científica para guiar al joven a la toma de decisiones correctas sobre una profesión, pero es una herencia de la psicología aplicada y aún más de la psicología general, la cual si tiene sus propios objetos de conocimiento, métodos y teorías explicativas de la conducta humana. Cuando se toca el terreno de la orientación profesional no es más que la historia de la división del trabajo, y en Venezuela los discursos expuestos demuestran que desde la visión educativa hasta nuestros días todavía persiste el imaginario social de un ritual de acompañamiento, pero no una práctica social transformadora.

Con respecto a los fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional, hay que destacar que los conceptos aportados por las informadoras llaves van tejiendo el ideario del cambio en el manejo teórico de la orientación, no es solo un cambio de la cultura teórica, sino una transformación de los esquemas usados en la práctica cotidiana de este segmento de formación educativa. La visión personal del orientador es vista como un mediador y esta misma, en los discursos aludidos es un factor metódico interventor para atender situaciones conflictivas. Al presentar vacíos teórico y metodológicos las informadoras llave consideran que la orientación debe apresurarse a lo interdisciplinario; pero ¿cómo puede hacer esto, si no es una disciplina independiente? Pues para realizar el enlace interdisciplinario tiene que establecer sus demarcaciones territoriales científicas. Antes bien, la orientación ha funcionado más bien con retazos teóricos y metodológicos de la psicología educativa, las visiones empresariales del momento y el introspeccionismo del sí mismo.

Es lo teórico-metodológico una herencia, su énfasis se deriva de los enfoques conductista del aprendizaje para anclar normas instituidas, gestálticas para ubicar al sujeto en el aquí y el ahora, terreno compartido con la dinámica de grupos; asimismo la teoría sociocultural de Vygotsky con su zona de desarrollo proximal para lograr la socialización y aprendizaje mediado, también las etapas explicativas de la teoría psicogenética de Jean Piaget y la teoría vocacional de Súper, ámbitos teóricos disociados y desvinculados de la práctica real del orientador profesional. Estos modelos de sistematización de la enseñanza, ratifica la necesidad de re-configurar los fundamentos de la orientación, porque estos no pueden seguir llamándose de esta manera, más bien considero que pueden denominarse componentes circunstanciales acomodaticios que tienden más al eclecticismo y en ocasiones al relativismo y al radicalismo. El reconocimiento de la hegemonía teórica de la psicología es un aspecto muy restrictivo para la generación de pensamiento propio en orientación, situación evidenciada en los discursos de las informadoras llave y de sus prácticas cotidianas. Estas restricciones develadas, remiten a desplazarse hacia planos imaginarios sociales para dar consistencia a la nueva arquitectura conceptual y procedimental de la

orientación profesional. En ese mismo orden de ideas, la orientación descansa en teorías psicológicas del aprendizaje; esto genera un estanco más del experimentalismo psicológico alejándolo de lo nocional pedagógico en educación y de la perspectiva didáctica. Eso es corroborado por Vilera (2000); y Azuaje (2000), al sostener que la orientación profesional no posee una metodología que le sea propia o específica. Esto se explica por cuanto ella ha emergido bajo la urgencia de necesidades prácticas y se ha enriquecido con otras disciplinas, ya construidas epistemológicamente. Éstas le han aportado la metodología requerida (préstamo) para operar en esa determinada realidad temporo-espacial, en consecuencia la orientación profesional ha funcionado con una metodología combinada respondiente a estas situaciones presentadas.

En este caso toda actividad profesional tiene que basarse en algún fundamento teórico, requiere además algún conjunto de creencias, opiniones y supuestos; es decir, exige una teoría, una cosmovisión, un modelo del mundo, debe haber coherencia entre el ejercicio profesional y esa teoría que lo guíe, que le sirva de timón. El orientador no puede desentenderse de la teoría, pero tampoco puede pretender ser atórico, eso sería una fantasía, una ilusión de quien así lo asuma; pues bien, la cuestión está en la elección de esa teoría o cosmovisión del mundo. Esa elección generalmente está determinada por la propia personalidad del profesional, por su imaginario, por sus valores (dimensión axiológica), por su filosofía de vida, por su experiencia vital, por las características del contexto socio-educativo donde labora, y por la complejidad situacional del problema al que se enfrenta, entre otros.

De los discursos aportados por las informadoras llave, cabe destacar que más que un herramental teórico exógeno al cual acuden, en muchas ocasiones actúan desde la creación magmática (instituyen) de un modelo teórico o de intervención en orientación hecho a su propia imagen y semejanza. Sigue reportando Azuaje (2000), que la dificultad está en que no existe una teoría de asesoramiento psicológico y de orientación (recalcando esta última), que esté definitivamente formulada y establecida

(instituida). Desde esta perspectiva se ha asumido una posición ecléctica en algunas ocasiones mal interpretada y en otras signada por la crítica, ésta posición ecléctica ha sido caracterizada por integrar, entrelazar conceptos, unificar un marco selectivo de referencias coherentes lo más útil posible y según los requerimientos del contexto social. En ese surgir de escuelas, pensamientos y posicionamientos teóricos lejos de ser un problema, también puede aperturar nuevas posibilidades, pero claro no por ello tampoco se puede entrar al terreno pernicioso del relativismo porque no hay una verdad única, hay verdades posiblemente como seres humanos existen en el planeta y tal vez los principios de una verdad, pueden estar presentes en las infinitas verdades construidas históricamente (instituidas), así como el sodio y el carbono se encuentran en todos los espacios más recónditos del universo desde una galaxia periférica a 50 millones de años luz hasta en una gota de sudor humano.

No obstante este reclamo de una fundamentación teórica y metodológica de la orientación no puede seguir en el mismo piso racionalista de la modernidad de una lógica conjuntista-identitaria heredada y hegemónica, se hace imprescindible trascenderla más no eliminarla mediante una racionalidad geo-estratégica no ensídica que dé cuenta de una lógica magmática que incluya lo instrumental, lo imaginario, lo simbólico y lo cotidiano en pro de afianzar su compromiso con la ciencia como producto humano que es. Desde esta dilucidación, la orientación no es una profesión que remedia males, ni existen procedimientos científicos para decidir el desarrollo vital de un ser humano, sin que éste se implique responsable y conscientemente, ni puedan organizarse propuestas de orientación basadas en la libertad de decisión, dentro de un sistema coercitivo, desorganizado y deshumanizante. La orientación en el mundo actual, tiende a promover las mejores condiciones socio-humanas para que cada sujeto mediante una serie de decisiones personales desarrolle su potencial.

Con respecto a la vocación-vocacionalismo Emmanuele y Cappelletti, (2001), argumentan que la cuestión central e insoslayable es el vacío conceptual de la vocación, susceptible de ubicarse a gusto en cualquier herramental teórico. Es así

como conductistas, gestálticos, sistémicos, cognitivistas, psicoanalistas y cualquier otro, puede moldearla bajo formato de síntoma, como disfunción, cognición y aprendizaje. En los orígenes bíblicos solo Dios posee ese poder convocante sobre el alma humana, que se reconoce y entrega a su servicio por lazos de amor fraterno. El designio divino es mediatizado por esa pedagogía divina que prepara al hombre para acoger una revelación sobrenatural. Para la modalidad actuarial, oráculo sustentado en la psicotecnia, la educación como sistema de control y de selección de los mejores y más aptos es quien determina cuáles son los intereses y aptitudes individuales que debieran potenciarse, ya que conforman una obra reveladora de la naturaleza

Para Prieto Figueroa, (1990), la vocación, según la etimología latina, significa voz interior que nos llama a una profesión o al ejercicio de una determinada actividad. Viene de “*vocare*”, *llamar*. En su origen, la palabra tenía un significado litúrgico o religioso, definiéndola como la inclinación preferente del espíritu por determinada actividad, que lleva al individuo a practicarla, en los casos extremos, en forma absorbente y exclusiva (vocación al sacerdocio). Por tanto, vocación es el llamado a trascenderse así mismo, lo que quiere decir que es siempre algo sobrenatural, y como lo expresaron las informadoras llave, es un llamado que se vierte hacia afuera a través del servicio, por ello el empleo de vocación de servicio para referir a un sujeto capaz realizarse en el otro y con los otros. Esto conduce a una sobrenaturalización de la praxis orientadora en un mundo material donde debe actuar.

El médico Maraño (1953), encuentra en la vocación ideal, cierta similitud con el amor religioso, por ello indica que una persona que tiene vocación, sin especificar el objeto al cual tiende, se piensa en una profesión religiosa (el que profesa un credo), o ingreso al claustro o al sacerdocio. Considera también que por objeto hay tres vocaciones que se acercan a la vocación religiosa (vocación matriz) y son: la vocación del artista, la del sabio y la del maestro (pedagogo). En este sentido, las cinco informadoras llave, indicaron actuar por vocación o vocación de servicio, posiblemente porque se entregan al objeto de su profesión: la orientación con amor y

se sigue con desinterés; es decir, ese actuar por vocación no implica la remuneración económica, sino la remuneración espiritual y su inefabilidad con la fuente creadora que está en el plano inmaterial o extramundano. Esto lo explica Maraño, estableciendo una diferencia casi abismal entre la vocación religiosa y las otras tres vocaciones antes señaladas, y tal diferencia está en la forma de recompensa, pues mientras la primera aspira alcanzarla fuera de la tierra, las otras intentan lograrla por la gloria terrenal de la creación, el descubrimiento de sí y el discipulado de los estudiantes. Pero la diferencia esencial entre vocación religiosa y las tres aludidas la encuentra Maraño (ob.cit) en que la aptitud puede fallar en la primera y en la necesidad de que tal aptitud exista en las otras tres. Sin esa aptitud, tales vocaciones no podrán acercarse al ideal de servicio que el objeto reclama. La aptitud es por tanto, la fuerza que sostiene y valida la vocación sentida, que la hace manifestarse, y si bien esta puede faltar en la vocación religiosa, no podría estar ausente en las otras categorías de vocaciones.

Volviendo a Emmanuele y Cappelletti, (ob.cit), para el eclecticismo liberal la demanda de integración y de equilibrio bio-psico-social, moldean un YO relativamente autónomo gracias a la revelación mediatizada por el Insight, en pos de la maduración, la plenitud armónica y el éxito profesional. Desde el vocacionalismo, las exigencias histórica-sociales que regulan la economía y la distribución del trabajo se vehiculizan mediante imaginarios colectivos a través de los cuales el sistema domestica agentes de producción. La inserción en el sistema productivo y en la división del trabajo es la resultante: sujeto vocacional que se sostiene bajo una mera ilusión o creencia de que la elección es personal e individual. La encrucijada consiste en reconocer que no hay sujeción desiderativa sin sujeción social; es decir, sin interpelaciones, mandatos y regulaciones político culturales de una época dada (instituida) y a su vez, que la constitución subjetiva, las vicisitudes de cada historia particular, la posición de una trama edípica con sus mandatos familiares conllevan la apropiación singular de lugares y modos de posicionamientos en el interior de los discursos sociales dentro de la estructura económica.

El devenir de un complejo tejido de identificaciones queda entrelazado a la didáctica entre esa falta constitutiva de ser alguien en la vida y el anhelo de tener (nada, algo o todo) en relación a otros. En el tránsito de tales vicisitudes, hasta la ineludible operación simbólica: “dejar de ser” para “desear tener” es hablada por la materialidad hegemónica de todos los discursos sociales. ¿Quién y qué voces más que bíblicas pueden hoy, afirmar que semejante complejidad humana ha de nombrarse e invocarse en el reducto casi pasional de una vocación?. Es el devenir humano en sus avatares de la política y la cultura, lo que constituye una encrucijada en sí misma. Por lo cual. Las teorizaciones, las técnicas, los pensamientos, la episteme, la racionalidad instrumentalista transitan por esa oscura encrucijada. Situar la vocación en ella implica destituirla, despojarla del mito que le concede una pretendida especificidad para arrojarla al vacío que la enmascara.

En definitiva, los retornos a la *vocatio* (vocación) arraigados en el cerebro y en el corazón del lenguaje preservan un objeto rentable, una fuente de trabajo en un mercado liberal que exige permanente inventiva. Su fragilidad epistemológica a la luz de una epistemología materialista discontinuista que devele su vacío conceptual, revela paradójicamente, esa solidez petrificada que le permite oscilar de un lado a otro, de una época a otra, sin siquiera quebrarse. Tan indestructible como la misma ilusión, como el pensamiento mágico, como el pensamiento mítico. ¿Acaso ha podido al menos ocultar la *vocatio* su significación primordial mediante sustitución de palabra? Quizás no haya otra capaz de capitalizar, con tanta plasticidad de poder y hegemonía inalterable, después de todo, conviene siempre llamar las cosas por su propio nombre y si hay vocación, ha de ser estrictamente bajo la orientación profesional. La vocación se objetiva atravesando históricamente una dispersa red discursiva, desde aquella vocación del Cristo (mito judeocristiano), el término se desliza por diversos y fecundos senderos seculares (no religiosos) que engendran renovadas prácticas sociales transformando mediante retribuciones recurrentes, el retorno a aquel pasado misterioso, repleto de aptitudes, naturaleza, inclinaciones e intereses en una actualidad disciplinadamente científica de saberes.

CAPÍTULO VI

RACIONALIDAD GEOESTRATEGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Sucesivas capas de socialización, por usar esa imagen, se aglomeran alrededor del núcleo monádico en una forma por demás extraña. No como depósito de iones metálicos en un polo. Es algo complejo, contradictorio, conflictivo. Freud tenía imágenes muy bellas. Habla de conglomerados y brechas, piedras volcánicas o trozos duros capturados en torrentes de lava que se solidifican. Y esa misma lava por momentos vuelve a llevar hasta la superficie, como vemos a diario en nuestra vida y en la clínica, elementos del magma más profundo.

Castoriadis (1998).

Magma de Significaciones Imaginarias para una Teorización

La racionalidad magmática o lógica de los magmas, es la definición de lo no definible, de lo enigmático, pero también de lo obvio; lo opuesto no es dialéctica antagonica, es complementariedad, es orden-desorden explicado. Inevitablemente Castoriadis siempre condujo al pensamiento contemporáneo hacia un pensar no pensado, extraído principalmente del psicoanálisis en el profundo volcán del inconsciente, denominado magma de representaciones y en la sociedad magma de significaciones imaginarias sociales. Sobre este punto se aclara que la investigación expide todo su potencial magmático por cuanto la orientación profesional en el sistema educativo venezolano es y ha sido una práctica social-pedagógica, impronta de la cual derivan los nodos críticos para una teorización. El magma es racionalidad indeterminada, a diferencia de la racionalidad matematizada no borrosa; es por ello, que la realidad socio-histórica se caracteriza esencialmente por la indeterminación de las significaciones imaginarias sociales, encarnadas en las instituciones educativas.

Como preámbulo general, se puede decir que se hace necesario valorar los fundamentos teórico-filosóficos y modélico-metodológicos de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano desde el inicio de la democracia representativa con la caída del régimen militar perejimenista hasta los actuales momentos de la democracia protagónica de discursividad popular y social. La orientación profesional desde una retrospectiva histórica cultural se ha manejado como profesión de ayuda y de ello se desprende la relación de ayuda en el proceso de asesoría y consulta como método interventor matriz. Al respecto Vilera (2000) y Oliveros (2000), reseña que la orientación en la segunda mitad del siglo XX era en sí una relación de ayuda, entendida ésta con un matiz profundamente remedial-asistencial, conducente a problemas, situaciones de dificultad psico-social y de las cuales no podía liberarse sin la ayuda de un sujeto profesional. Este paradigma sugería una relación donde un profesional especializado ayude al otro desde su esquema experiencial, reproduciendo de esta manera una relación ideológica de dependencia y poder (relación asimétrica).

Ya en las postrimerías dl siglo XXI, esta relación de ayuda se desplaza de lo remedial a lo preventivo con los modelos ecológicos y de salud mental introducidos en el sistema educativo y en los pensum universitarios; asimismo la orientación comenzó a actuar por proceso, advenido de las trazas teóricas cognitivistas y los modelos computacionales en especial la teoría del procesamiento de la información, consistente en la entrada de información (input), procesamiento (process) y salida o respuesta (output); de igual manera se advierte los procesos constructivos de desarrollo humano en la realización de potencialidades socio-humanas. Siempre en ese proceso de ayuda el orientador fue y es susceptible de persuadir, manipular y de esta manera reproducir el orden estatutario del sistema y por tanto de reivindicar posturas elitistas de la profesión. Esa relación de plusvalía-minusvalía (asimétrica) en los discursos aludidos de las cinco informadoras llaves, expresan que se debe ir contracorriente; es decir debe existir autonomía plena de principio a fin (relación simétrica). El asunto es que si se encuadra a la orientación profesional como

profesión de ayuda dentro del contexto educativo, la relación simétrica-autónoma en todo el proceso orientador de-construye la ayuda y esa ruptura expulsa a la orientación profesional del contexto generacional de la ayuda, separándolas praxiológicamente de las profesiones históricamente denominadas de ayuda como la medicina, la enfermería, el trabajo social, la psicología clínica, la psicopedagogía, la psicoterapia, la dinámica de grupos y los segmentos organizacionales: Insight, coaching, entre otras. La simetría en orientación profesional es relación-transfiguración-transformación, como bien lo planteo Morillo (2013), la relación de autoridad, o relación de autores, en un dialogo transformacional Freiriano, donde ese dialogo no es un producto histórico, sino la propia historización. Considerando estas conjeturas, es posible instituir una relación magmática no ensídica, donde los actores entran en estados simétricos-asimétricos circunstancialmente en una constante fluctuación significativa imaginaria social, radical y simbólica, no de co-dependencia, sino de interdependencia factual, y de esta manera generar una orientación comprensiva y no un simple acompañamiento o un segmento educativo indefinible.

Con la entrada del proceso bolivariano en Venezuela a partir de 1999 y su despliegue ideológico a lo social, la orientación comienza a desplazarse por los senderos comunitarios y más aún después de la promulgación de la ley del servicio comunitario para los estudiantes de educación superior (hoy educación universitaria) del año 2005, donde se hace imprescindible llevar la praxis orientadora a las comunidades locales, surgiendo nuevos derroteros y funciones del orientador, citando al orientador como promotor social, líder comunitario, gestor del conocimiento, en todo un entramado geo-político de significaciones sociales imaginarias. Por otra parte, la orientación profesional reconoce su re-ubicación en teorías de vanguardia contemporáneas con tendencias a la autoayuda (enclaustradas en el guetto de la ayuda), si bien han resultado muy atractivas e interesantes para los formadores y los estudiantes de pregrado, también es claro que han impedido tener una comprensión teórica más abarcante sobre los procesos sociales que vive la sociedad venezolana en cuanto a desigualdad, inequidad e injusticia social, que desde el discurso Estatal se ha

acentuado por el bloqueo comercial y la guerra económica llevada a cabo por sectores imperiales o centros hegemónicos de poder económico, militar, tecnológico (norte de América y Europa). En el discurso opositor la realidad es vista como la implantación de un modelo in-productivo, un proyecto político incipiente con patente de caducidad, considerado inviable e incompatible dentro del sistema capitalista planetario. Desde estos marcos de referencia geo-política signados por la creciente incertidumbre en el contexto venezolano y latinoamericano, ¿Cómo puede intervenir en estas realidades entrópicas la orientación profesional a fin de dar respuestas y garantizar un supuesto equilibrio en el contexto educativo y social?. Teniendo en cuenta que actualmente hay oficios y profesiones que están por desaparecer o ya se evaporaron, y las ocupaciones del mundo virtual (marketing digital), están ganando terreno abismalmente al punto de construir una realidad donde ya no es necesario levantarse temprano para trabajar.

Lo anterior, depara el terreno fértil de lo que ontológicamente es la orientación profesional y su adecuación al momento histórico actual, y de acuerdo a lo expresado por las informadoras claves, no la definen como una disciplina científica independiente, sub-disciplina, sino como un segmento auxiliar dentro del contexto educativo y la nutre epistemológica, teórica y metodológicamente diversas disciplinas matrices: la psicología, la sociología y de forma muy tímida la antropología, no se puede hablar propiamente de los aportes realizados por las ciencias de la educación a menos que se establezcan relaciones diplomáticas con la pedagogía, las didácticas generales y las didácticas especiales. La psicología educativa, mas no la psicología de la educación ha sido la disciplina matriz que ha concedido a la orientación profesional su talante disciplinario para que investigue, explique, describa y comprenda los procesos psicológicos o actitudinales en el contexto educativo-organizacional. Tradición de mucha data que la disciplina aportante ha hecho en el terreno de programas, métodos y teorías, identificando especialmente a cinco: 1). conductismo (Skinner y otros), 2). Cognitivismo y gestalt (Herb, Gagné, Rosch, Brunner, Ausubel, Norman, Jhonson-Laird, Pearl), 3). Humanismo (Roger, Maslow), 4). Psicogenética (Piaget, Kanié, De Vries, Weikart, Duckworta, Ferreiro, Brunner y Vernaud), y 5).

Sociocultural (Vygotsky, Cole, Wertsch, Rogopff, Gallimore, Cazden, Mercer y Minick). En especial las teorías cognitivas, recibieron la influencia del racionalismo, donde las representaciones mentales desempeñan un papel causal de la mente, para Hebb, la asociación estímulo-respuesta propuesta originalmente por el conductismo, esta mediada por procesos mentales superiores (pensamiento). La Gestalt por su parte, describe el aprendizaje en la asociación estímulo-organismo, la respuesta se da a través de un procesamiento de la información por percepción de relaciones y para Gagné, la elaboración de respuesta se mantiene en el tiempo, mediante la memoria a corto, mediano y largo plazo. El cognitivismo en educación y en orientación permitió ir del nivel neuro-biológico al nivel socio-cultural, en un transitar de símbolos, esquemas, imágenes ideas y otras formas.

La orientación profesional fue creada para dar respuesta al modelo industrial emergido en el siglo XVIII, reconociendo teóricamente su operatividad para el trabajo estable; esto si las ilusorias vocaciones se acoplaban a profesiones, oficios y ocupaciones conocidas que garantizaban casi un puesto de por vida. De acuerdo a lo que producía la industria, se hacían adaptaciones curriculares en el sistema educativo con el propósito de guiar a los jóvenes a un tipo de carrera, según sus aptitudes, inclinaciones e intereses. Hoy en día el trabajo y las profesiones están incorporados a redes sistémicas, y es allí precisamente donde se encuentra la actividad humana productiva, el valor individual merma y ante cualquier eventualidad, los equipos de trabajo ergonómicamente instituidos dan respuesta de forma eficaz. Ante estos cambios en el mundo educativo y del trabajo, la orientación profesional tendrá que transfigurarse y para lograrlo debe crear otra racionalidad, que aclare a la juventud el panorama de su formación educativa y el trabajo como un hecho social.

En oro orden de ideas los discursos de las cinco informadoras llaves reportan la limitación en el dominio de la teoría pertinente al campo de la profesión. Los espacios mejor manejados por ellas provienen del conductismo, la Gestalt, el humanismo, la teorías psicogenética y la teoría socio cultural. De la perspectiva teórica humanista, se

pudo evidenciar uniformidad en los discursos instituidos en cuanto a telos, consistiendo sin importar su naturaleza filosófica o psicológica, la intervención de corte psicopedagógico, el cual acusa a actuar y dialogar interdisciplinariamente con sectores poco afines con la orientación profesional como lo es la educación especial en atención a las necesidades educativas especiales (N.E.E). Asimismo, el humanismo, es muy tomado en cuenta ya que procesa información, reconoce esquemas, planes y estrategias para responder a las exigencias del sistema educativo. En los estudiantes el aprendizaje adquiere visos de significatividad fomentando el empleo de la reflexión, la concienciación y el descubrimiento de sus propias potencialidades humanas. El enfoque humanista en orientación trabaja un proceso a lo interno del sujeto asesorado en base a la libertad y autonomía para responder a una situación en particular y la posibilidad de interpretar las derivaciones del uso de su consciencia desde el plano psicológico.

Con respecto al enfoque conductista que recurre una de las informadoras para anclar normativas institucionales en los estudiantes como impronta conductual, vincula este hecho con el mecanicismo psicológico y el aprendizaje controlado. Desde esta perspectiva el imaginario de la orientación está articulado en la reconstrucción de las conductas disruptivas de los sujetos. Es una visión restrictiva que plantea el reforzamiento de la conducta para lograr cambios positivos y de convivencia social y en términos de la herencia positivista en la psicología se producen experiencias con racionalidades conjuntistas-identitaria (ensídica o instrumentales). Esta perspectiva teórica todavía prevalece en la orientación profesional denominada: enfoque directivo

También se hizo una ambigua y vaga referencia de la teoría vocacional de Donald Súper, sin destacar de ella su utilidad en el asesoramiento educativo o vocacional, denominado así históricamente. Es pues el vocacionalismo una tradición teórica saturada en educación y en orientación, donde se considera un llamado sagrado a cumplir una misión sagrada en un contexto completamente material y a

veces deshumanizado. Considerando que la vocación y su retórica vocacionalista se ha enraizado esencialmente en el sistema educativo venezolano y en la formación de docentes y orientadores entre otras, caracterizándose por proyectar imágenes vocacionales en correspondencia con el lugar que el sujeto debe ocupar en el aparato productivo nacional. En este sentido, la orientación profesional y en ocasiones denominada orientación vocacional (objetos del mismo pozo semántico), ha llegado a legitimar la ilusión de la elección vocacional, a tal punto que la vocación y todos los rituales socio-simbólicos que la acompañan, representan los más fieles mecanismos reguladores del aparato educativo para dar satisfacción a la demanda en materia de recursos humanos. Convirtiéndose la vocación en un falso llamado interno, ya que desde su origen litúrgico el llamado se hace desde afuera, y no es un asunto introspectivo, mucho menos el privilegio de algunos escogidos predestinados, y cuya ausencia no permite desarrollar en el sujeto el éxito profesional. La vocación al convertirse en mito tiene más posibilidades de existir en el imaginario social.

Con respecto al recorte teórico de la visión ecléctica, aunque las informadoras no lo enunciaron, el aspecto interpretativo llevo a considerarlo como una mezcla de teorías, una sinapsis forzada que atiende el uso de conceptos de la psicología experimental con la noción de constructivismo, humanismo y con los más recientes postulados de la psicología transpersonal. Bajo esta premisa, la visión ecléctica se adecua más a la personalidad del orientador que a una disposición teórica en él, ligando sistemas teóricos disimiles y los prepara para la aplicación en la práctica. No obstante refleja un cúmulo de debilidades por la inconsistencia de la articulación de concepciones muchas veces contrapuestas, que imposibilitan la aplicación expresa de tales postulados. En este enfoque asumido como filosófico y de actuación (metodológico si se quiere), su tendencia es mostrar la posibilidad de integración de las teorías psicológicas que sirven de ciencias auxiliares de la educación; en contraposición, la visión de apoyo que se tiene sobre el mismo deja entrever la inconsistencia en el manejo de teorías de soporte de la orientación profesional, simplemente se emplea para apoyar procesos desde la práctica social

Con respecto a la metodología y los modelos de intervención en orientación, las informadoras llaves, desconocen los tipos y alcances educativos de estos modelos; sin embargo, se reconocieron los modelos y métodos clínicos para tener referencia sobre cómo podría actuarse desde allí. Los modelos clínicos o counselling están centrados en la atención individualizada en la cual se asume como técnica la entrevista personal que puede ser guiada o no; de los sistemas teóricos devienen programas preventivos, talleres y encuentros dialógicos, entre otras para el desarrollo integral de los usuarios involucrados, el cual comprende el método asesoría-consulta personal y grupal, dirigido tanto a los docentes como a estudiantes padres y representantes. La visión del profesional de orientación es un mediador, pues llevan a términos de programas de orientación pedagógica con múltiples aplicaciones desde educación para la carrera, integración familiar y desarrollo personal, siendo muy común la aplicación de los proyectos de vida y algunas estrategias innovadoras devenidas del mundo artístico, tales como teatro de calle, expresión corporal y de la salud como la bioenergética.

Desde la orientación profesional existe una inquietud de sus ejecutantes sobre el aspecto de trasposición de las estrategias de aprendizaje, el desarrollo de habilidades meta cognitivas y sociales, destrezas y las técnicas de estudio, enlazada con la necesidad de abordar el complejo campo de la educación especial, sobre las altas competencias y cualquier tipo de discapacidades, no para intervenir directamente sino para darle ubicuidad teórica a las diferentes manifestaciones presentadas en los contextos áulicos, como preocupación permanente de los actuales orientadores y orientadoras en ejercicio, que desean ávidamente el desarrollo humano en los asesorados. Finalmente la orientación profesional no posee una plataforma o fundamentación teórica- metodológica de la cual asirse, salvo la tabla de salvación que le ofrece los recortes teóricos heredados, cuyo énfasis se deriva de los enfoques psicologistas entre los que despuntan los ya aludidos. Estas consideraciones han venido direccionando la confección de materiales de apoyo didáctico para las distintas áreas educativas y técnicas de modificación conductual para la enseñanza y el aprendizaje.

Racionalidad Geoestratégica No Ensídica en Orientación Profesional

El pensamiento de Castoriadis implica entrar a un laberinto de ideas y categorías que invitan a repensar la praxis orientadora y a renovar sus fundamentos teórico-metodológicos, desde un pensar de otro modo el dominio histórico-social como dominio propiamente humano. Castoriadis señala tres esquemas que han permitido a la tradición pensar la historia como sucesión: la causalidad, la finalidad y la implicación lógica. Según el esquema de la causalidad, el conjunto de las causas acompaña el conjunto de sus efectos: a partir de condiciones plenamente determinadas, se pueden aprehender efectos plenamente determinables. El esquema de la finalidad, consiste en pensar la historia de las sociedades y su historicidad en relación a un fin inmanente o trascendente que se despliega a partir de una identidad que funda los procesos y los acontecimientos concretos. Finalmente, en el esquema de la implicación lógica, los acontecimientos pueden ser deducidos los unos de los otros gracias a la aplicación de leyes universales o generales propios del fisicalismo que domino a la ciencia por mucho tiempo. En este caso, se trata de simples predicciones asimilables a las conclusiones de un modelo de explicación nomológico-deductivo. En todos los casos, se trata de una identidad originaria que se desdobra y se enriquece cada vez, de manera que los acontecimientos sucesivos no son más que la manifestación de lo Mismo que se desarrolla en la Historia (Lo Mismo, es entendido como entidad o como ley).

La irreductibilidad de las formaciones histórico-sociales a las categorías de la ontología clásica nos conduce a aceptar la existencia de un nivel de ser desconocido, es decir, un modo de ser inédito, imprevisto, impensado, producto de una creación no inmanente. Pues toda forma de organización social creada por cada sociedad es nueva en relación a otros tipos de ser y a otros modos de organización ya instituidos por las comunidades humanas. Cada forma encarna una nueva figura (*eidos*) de sociedad y no hay procedimientos determinados por medio de los cuales una figura societal podría ser la causa de la aparición de otra. El término “creación” pretende alumbrar el

carácter intrínsecamente circular de la aparición de una nueva forma, eidos o sustancia: el dominio histórico-social como dominio propio del hombre. Hablar de creación en el mundo humano significa suponer que, aunque no se pueda deducir la figura de una sociedad a partir de condiciones dadas, la historia tampoco tiene lugar sobre una tabula rasa. Por el contrario, hay una masa fantásticamente compleja de cosas existentes y de condiciones parciales sobre la que se despliega la creación histórica. Pero ello no habilita una explicación exhaustiva y completa del devenir histórico. ¿Cómo se puede pensar la idea de “creación”? Castoriadis invoca la antigua oposición aristotélica, explícitamente formulada por Demócrito, pero inmanente a la lengua griega, entre *physis* y *nómos*. *Physis* es el impulso endógeno, el crecimiento espontáneo de las cosas que genera el orden, mientras que *nómos* significa, originariamente, la partición, la ley del reparto, por ende, la institución, el uso (los usos y costumbres). El *nómos* significa, que depende de las convenciones humanas y no de la naturaleza (*physis*) de las cosas mismas.

Castoriadis traduce el término griego *physis* por naturaleza, Según él, en Aristóteles hay dos interpretaciones esenciales de la *physis*. La primera interpretación, la idea de *physis* está ligada a la idea de télos, fin o finalidad, la naturaleza es fin y aquello en vistas a lo cual algo se hace. Desde este punto de vista, toda cosa está inserta en una cadena de medios y de fines, cada cosa es fin de una cosa inferior y medio para una cosa superior. La segunda interpretación que da Aristóteles de la *physis* apunta a la esencia: la *physis* es pues la esencia de las cosas que tienen en sí mismas, en cuanto tales, el principio de su movimiento. Siguiendo esta interpretación, *physis* es lo que tiene en sí mismo, lo que contiene en sí mismo, el principio o el origen de su cambio, de su alteración. Así, para Aristóteles, la *physis* es, al mismo tiempo, el fin y la norma. Castoriadis, refiere que estas dos interpretaciones de la naturaleza son convergentes, la naturaleza es fin y, al mismo tiempo, principio y origen del movimiento, movimiento que debe ser entendido como alteración de las formas y no simplemente como cambio de lugar. Las formas o esencias son los fines asignados previamente a los entes naturales. La esencia del ente es entonces: aquello

que está por ser, aquello que tiene que ser, aquello que está destinado a ser, aquello a lo que está predestinado a ser desde siempre y para siempre.

En cuanto a la naturaleza humana, Aristóteles dice: el *logos* y el *nous* son los fines de la naturaleza para nosotros los hombres. Sin embargo, a pesar de la convergencia, esta concepción deja, aún en el pensamiento de Aristóteles, una región del ser que no puede ser pensada y que es, justamente, la humanidad. Puesto que el hombre no es solamente un ente natural, él mismo es principio y origen de lo que será y de lo que no está predestinado a ser algo determinado: el derecho, la polis, la *techné*, la institución de normas justas. Castoriadis retoma la cuestión en estos términos: la *physis* del hombre es imaginario radical de la *psyché* e imaginario social instituyente de lo colectivo. Pero esta *physis* no coincide con ninguna norma predeterminada: no hay propiedades universales que se desprendan de una especie de naturaleza humana: es así como el hombre crea las instituciones y las dota de sentido a partir de las significaciones imaginarias sociales. A su vez, la puesta en cuestión de las significaciones instituidas por la sociedad misma es una nueva creación; creación de un nuevo espacio, de un nuevo tipo de ser aquel que se interroga sobre la validez de derecho de las representaciones y de las normas. Esta capacidad de interrogación sólo es posible en los dominios del hombre. Puesto que la “auto-alteración” es una característica exclusivamente humana, sólo en el ámbito de lo histórico-social hay historia. Esto quiere decir que la humanidad se auto-crea como sociedad y como historia al mismo tiempo.

Por lo tanto, si analizamos lo histórico-social desde esta perspectiva, la creación histórica implica la emergencia de un dominio de objetos que no se deja reducir a las categorías del pensamiento de las demás regiones del ser. Pues los dominios de la creación humana son multiformes y plurales. En tal sentido, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que las animan son un ejemplo de ello. En consecuencia, del mismo modo que la sociedad no es el conjunto de los individuos o la suma de los comportamientos de los individuos concretos, la historia tampoco es la

suma total de las acciones de los seres humanos a través del tiempo. Cuando se trata de pensar lo histórico-social, no se puede hacer referencia a la reunión de dos componentes bien precisos y bien definidos: la sociedad y la historia. Por el contrario, se trata de reconocer sus imbricaciones, ya que no hay sociedad sin historia y no hay historia fuera de la sociedad. Del mismo modo, cada sociedad instituye también un espacio que no es una simple extensión geográfica, sino la creación multidimensional de un espacio natural y social propio de cada sociedad, un espacio vital en el que los individuos habitan el mundo. El mundo histórico-social es así el resultado de la institución imaginaria de ese colectivo anónimo denominado sociedad o magma de magmas. El empleo del término “creación” pretende introducir la idea según la cual la totalidad del ser nunca es enteramente pensable o decible, y que los modos de ser no son tales que puedan excluir o hacer imposibles el surgimiento de determinaciones inesperadas e insospechadas.

Al resaltar el carácter instituido de las significaciones imaginarias sociales, Castoriadis advierte dos componentes fundamentales de la vida social: el *légein* (en cuanto modo de representar y de decir histórico-social) y el *teukhein* (en cuanto a modo del hacer social). A su vez, estos modos del representar y del hacer social conllevan, a su vez, dos elementos: el elemento lógico (identitario) y el elemento imaginario. Desde su punto de vista, la validez lógica de la decisión ontológica de conjuntizar algunos estratos de la vida social no está puesta en duda, porque se trata de clasificar los entes, de identificar las cosas e incluso de hablar acerca del mundo, de los otros hombres y de nosotros mismos. Lo que se plantea como problema, para Castoriadis, es justamente la imposibilidad de reducir el análisis de la vida social exclusivamente a su dimensión identitaria y al mismo tiempo, la imposibilidad de la vida humana sin la puesta en marcha del elemento lógico identitario. Sin embargo, lo que no se puede ocultar es la incompletitud y las incoherencias que penetran la vida humana, las fisuras, los ruidos, los imprevistos, los acontecimientos que rompen la clausura identitaria de la vida social y la existencia de objetos de conocimiento, que no se dejan reducir a los mecanismos del pensamiento identitario.

En cuanto a los fundamentos teóricos-metodológicos de la orientación profesional como segmento disciplinario educativo convocante de una praxis social, también conforma una urdimbre de prácticas discursivas y alternativas diversas que ha conllevado históricamente a analizar sus deslizamientos, regularidades, rupturas y discontinuidades para desentrañar el modo de pensamiento o racionalidad que subyacen en dichas prácticas y saberes nutridos de categorías insuficientes, de convicciones mítico-ritualistas y dispersiones conceptuales anudadas. Es por ello la búsqueda incesante de nuevos idearios y derroteros en la orientación profesional venezolana que estuvo en el siglo XX impactada primeramente por el fantasma del militarismo perejimenista, pasando por el liberalismo del régimen democrático representativo de la cuarta república hasta llegar finalmente al régimen democrático participativo y protagónico del bolivarianismo de la quinta república.

Por su parte, la noción geo-estrategia o geo-estratégico, encuentra su génesis en la disciplina sociológica y la lingüística, de ella Escudero (1989), sostiene que lo estratégico alude al “conjunto de acciones lingüísticas coordinadas en vista a una victoria, entendida como la aceptación del discurso propuesto”. (p.44). Las prácticas psicológicas, pedagógicas y educativas en lo general y en lo particular encontradas en la orientación profesional pivotean en torno a voces divergentes provenientes de los discursos sociales en aras de alcanzar alguna victoria en concreto. El término estrategia o estratégico tiende un puente relacional con el mundo militar, precisamente porque refiere a las acciones planificadas tendientes a actuar en una situación específica con el propósito de modificarla a conveniencia. En este sentido, toda estrategia tiene una intencionalidad consciente; es decir, quien la emplea sabe de antemano por qué y para qué la emplea. Desde la epistemología la estrategia convida al descubrimiento pero también al contexto de verificación y su trascendencia ontológica en el mundo humano-social.

Desde el racionalismo crítico, propuesto por Karl Popper se distinguen tres contextos separados en la actividad científica: 1. El de descubrimiento de leyes o

teorías, 2. El de justificación que le compete al método científico y 3. El de aplicabilidad. Dentro de esta estructura racional-conceptual, se deduce que la orientación profesional y sus prácticas equivalentes o derivantes (terapias, asesorías y consultas psicológicas), si bien pueden atravesar estas tres instancias antes señaladas, se reconoce como el más privilegiado el contexto de aplicabilidad. Desde esta perspectiva se puede decir que la estrategia a considerar consiste en una confección artesanal, es decir, se adecuan las técnicas, modelos, procedimientos y teorizaciones según a quien requiera la consulta. De este modo el orientador se posiciona desde el conductismo, el humanismo, el cognitivismo, el psicoanálisis, las visiones sistémicas, espirituales u ecológicas inclusive, siempre bajo los formatos de la salud mental (síntoma, disfunción), la cognición (aprendizaje, de-construcción, e información), la fenomenología (promover la vivencia) y la afectividad (procesos emocionales).

Lo dilemático del asunto es que no existe una fundamentación teórica-metodológica unificada. Detrás de esta incipiente enunciación, se visualiza el retorno al dualismo individuo-sociedad bajo el manto del postmodernismo. En los orígenes míticos de la tradición judeo-cristiana solo el Dios Yavé posee ese poder vocante sobre el alma humana, que se reconoce y entrega a su servicio terrenal por el amor ágape (celestial). Los designios divinos son fraguados por una pedagogía sagrada que prepara al ser humano para acoger una revelación divina. En la actualidad esto ha tenido algunas variaciones, y aunque lo sagrado convocante no proviene de Dios directamente, si desciende providencialmente de la psicotecnia y la educación como sistema de control social al seleccionar a los más aptos y mejores, potenciando sus aptitudes individuales ya que es una obra reveladora de la naturaleza. La inserción en el sistema productivo y en la división del trabajo produce un sujeto vocacionalizado a imagen y semejanza de los intereses del sistema capitalista actual, reproduciendo de esta manera la vieja ilusión de que la elección es personal e individual. Esto supone de por si una encrucijada al reconocer que no hay sujeción individual sin sujeción social, ya que la historia singular de cada sujeto humano está unida a los mandatos y regulaciones político-culturales dentro de la estructura económica de una época.

Emerge de esta manera, lo que he considerado en llamar racionalidad geoestratégica no ensídica. Atendiendo principalmente que Geo proviene de espacio, territorio o ethos, otro término de Geo puede ser Roca la cual es fundida por la acción del fuego que emerge desde dentro de la tierra, es decir metafóricamente hablando, fluye desde lo profundo del inconsciente. En todo caso, la racionalidad geoestratégica no ensídica, se adentra en el hecho de la creación de las significaciones imaginarias sociales que constituyen el mundo del orientador, que organizan la direccionalidad conceptual y operacional de la orientación profesional y que sirven cada vez a fines generales; es por ello que lo *no ensídico* no se agota en lo deductivo, ni inductivo, oscila entre ambos y también contempla lo abductivo. Pues la institución, el sistema y la vida existen y recubren la falta de sentido del mundo, pero no puede encubrir el caos que está apresado en la significación. Según Castoriadis, el caos vuelve, llega por medio del tiempo y de la historia, y es esa temporalidad esencial que penetra la existencia humana justamente aquello que permite hacer advenir nuevas figuras de lo histórico-social. Es por ello que lo *no ensídico* admite lo caótico, la incertidumbre, la determinación de la indeterminación, es racionalidad instrumental, pero al mismo tiempo es racionalidad cotidiana, simbólica no instituida fluctuante, es creación constante donde no hay parámetros fijos y lo humano se desborda hacia más allá del hacer (*teukhein*) y el pensar (*legin*).

La racionalidad geoestratégica no ensídica impacta en el pensamiento abierto de la orientación profesional; es del diálogo fotizo transformacional del encuentro entre el orientador y su espacio de intervención que no se agota en teorías y métodos heredados por la razón instrumental, propiciando siempre lo objetivo y lo subjetivo como valores que viajan en la interactividad comunicacional desde la pluriformidad del lenguaje. Es la identidad del ser de lo que somos como orientadores, de nuestra identidad como espacio para pensar diferente en el hacer profesional como si fuera una obra de arte única, es el lugar de ubicación conjuntista identitario del orientador en relación con el significado, el símbolo y lo metafórico que maneja el sujeto de intervención, en esa inquietud de sí que conlleva al conocerse u ocuparse de sí

mismo, para posteriormente ocuparse de los demás (otredad), en esa fusión de mismidad-alter ego, salir del aberrante vocacionalismo que nos ha atrapado como profesionales confinando el geo u espacio de orientación a lo que irrestrictamente siempre debe cumplir el asesorado, aun cuando se diga ser humanista, inconscientemente se actúa de manera contraria. Es necesario liberar la orientación de su posicionamiento de poder sugestivo, seductor y maniqueista, transfigurándola de su sistema lineal a un sistema complejo-magmático, descubriendo nuevas potencialidades en realidades adversas, entrópicas y desafiantes para el presente y el futuro inmediato. La racionalidad geo-estratégica no ensídica desde los imaginarios sociales propone construir nuevos canales teórico- metodológicos con ritmos propios y armónicos, deslastrándose del anclaje positivista heredado, ubicándose en un transhumanismo que salga de su zona de encuadre psicologista repleto de racionalidad no borrosa (algorítmica) en las fronteras referenciales, nuevos imaginarios radicales, relaciones magmáticas simétrica-asimétricas (autónoma-heterónomas) desde el mismo sujeto humano sin la persuasión de la intervención forzada, en un acompañamiento exponencial abierto e ilimitado del hacer y el pensar de la psique soma (individual) y de la significación imaginaria social (histórico-cultural). Acción comprometida que reivindica la visión racional geo-estratégica no ensídica desde la multicomplementariedad de otras racionalidades o formas de sentir-pensar-actuar sobre el eje temporo-espacial establecido.

Es así como el lenguaje lleva implícita una dimensión imaginaria que hace de la significación algo que está situado más allá de la lógica de la determinación, esto es, de la lógica identitaria. Y aunque los términos de la lengua reenvían siempre a su referencia, ellos también reenvían a un haz interminable de representaciones individuales y sociales que nunca forman un “conjunto” perfectamente identificable. Al respecto, Castoriadis afirma que las significaciones del lenguaje nunca están dadas de una vez y para siempre, pues ellas están históricamente determinadas y permanecen indefinidamente determinable: su modo de ser es el de la determinación e indeterminación.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N, (2004). *Diccionario de Filosofía*. Nicola Abbagnano. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero. Cuarta Edición en Español. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Cedecs: Barcelona, España.
- Angulo, C. (2001). *El Lado Estiércol de la Educación*. Editorial Mateo de Oroguapur. San Mateo, Aragua, Venezuela.
- Anton, D. (1995). *El Conocimiento desde una Perspectiva Disciplinaria y Holística*. Memorias del Seminario Internacional: Conocimiento sin Barreras. Popuestas, Discusión y Síntesis, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID). Montevideo, Uruguay.
- Ardila, R. (1972). *La Psicología Contemporánea*. Panorama Internacional. Paidós: Buenos Aires, Argentina
- Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Pasado, Presente y Futuro*. México, Siglo XXI.
- Azuaje, C. (2000). *Orientación para Qué Para Quién. Notas para Compartir desde el Ser, no Tanto desde el Saber*. Material mimeografiado. Congreso Mundial de Orientación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Barbera, G. (2018). *La Ontología Inmanente como Fundamento de las Propuestas Antropológicas, Epistémicas y Educativas de Edgar Morín*. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Tesis doctoral en línea. Disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/6204/gbarbera.pdf?sequence=1> Consultado en junio 2017
- Barrios, O. (2000). *Formación Docente: Teoría y Práctica*. Documento en línea. Disponible en: http://www.umce.cl/cip_publica_tesis_pedagogia_y_didactica.htm. Consultado en Junio, 2016.
- Baumgarten, F y Tramer, M. (1967). *Los Test y la Orientación*. Buenos Aires: Paidós.

- Bachelard, G. (1989) *El Aire y los Sueños. Ensayo sobre la Imaginación del Movimiento*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Bentley, A.(1966). *Musical Ability in Children and its Measurement*. Harrap. Londres
- Berger, P. (1977). *Facetas de la Modernidad: Incursiones en la Sociedad, la Política y la Religión*. Lecciones Básicas: New York.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. ¿Qué Necesidades Básicas de Orientación deben Ser Satisfechas?*. Paidós: Barcelona, España.
- Berger, P y Luckmann, Th.(1966). *La Construcción Social de la Realidad.:* Amorrortu: Buenos Aires, Argentina.
- Bisquerra Alsina, R. (coord.). (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis: Barcelona, España.
- Bisquerra, R y Filella, G. (2010). *Tutoría Virtual sobre Modelos de Intervención Psicopedagógica*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/números/06/06/articulos/miscelánea/pdf-6/bisquerra.pdf>. Revisado en Julio, 2016.
- Bock, S. (2010). *Orientación Profesional para Clases pobres*. Sao Paulo: Cortez.
- Bock, S. (2002). *Orientación Profesional: Un Abordaje Socio-histórico*. Sao Paulo: Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1975). *Lo Vocacional. Teoría, Técnica e Ideología*. Búsqueda: Buenos Aires, Argentina.
- Botero Uribe, D. (1992). *Nietzsche y la Critica de la Modernidad*. Revista Politéia. No 11. Entre Modernidad y Postmodernidad. Facultad de Derecho. Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia.
- Burad, (2009). *Un Dios para los Intérpretes*. Artículo en línea. Disponible en: https://culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Burad_Un_Dios_para_los_intérpretes_2009.pdf Revisado en julio 2016

Buss, A. (1979). *El Contexto Social en Psicología*. New York, Irvington Publishers.

Calonge S. (1981). *Tendencias de la Orientación en Venezuela*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo

Carretero, A. (2001). *Imaginarios Sociales y Crítica Ideológica. Una Perspectiva para la Comprensión de la Legitimación del Orden Social*. Tesis doctoral publicada. Facultad de Ciencias Políticas. Universidad de Santiago de Compostela. Documento en línea. Disponible en: <file:///C:/Users/Estacion%2003/Downloads/imaginarios-sociales-y-critica-ideologica--0.pdf> Revisado Junio, 2016.

Carrillo, R. (2010). *Educación y Orientación para la Carrera: Entramado Teórico para la Resignificación de la Orientación Vocacional en el Subsistema de Educación Básica Venezolana*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Tesis publicada. Disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3283/rcarrillo.pdf?sequence=1> consultado en junio 2017.

Cassián, N; Escobar, M; Espinoza, R; García, R; Holzknicht, M y Jiménez, C. (2006). *Imaginario Social: Una Aproximación desde la Obra de Michel Maffesoli*. Athenea Digital. 9. Documento En línea. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num9/cassian.pdf> consultado en abril de 2017.

Cassirer, E. (1981). *La Filosofía de la Ilustración*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F

Cassirer, E. (1977) *Antropología Filosófica. Introducción a una Filosofía de la Cultura*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.

Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las Formas Simbólicas*. Tomo I. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.

Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Marova: Madrid, España.

Castoriadis, C. (1998b) *Hecho y por Hacer*. Eudeba: Buenos Aires, Argentina.

Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la Creación*. Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo. Ensayo—Error: Bogotá, Colombia.

- Castoriadis, C. (1996). *Política y Psicoanálisis*. Entrevista con Fernando Urribarri. Publicada en Zona Erógena. Revista abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporáneo, Buenos Aires, núm. 28, mayo de 1996, pp. 4-6 y 48-50.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Vol.1. Tusquets Editores: Barcelona, España.
- Chleusebairgue, A. (1951). *Orientación Profesional. Fundamentos y Teoría*. Biblioteca de Iniciación Cultural. Labor: Barcelona, España
- Cobos, A. (2010). *La Construcción del Perfil Profesional del Orientador y la Orientadora. Estudio Cualitativo basado en la Opinión de sus Protagonistas en Málaga*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Málaga, España. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17968501.pdf>. Consultado en Junio, 2016.
- Código de Ética para la Vida (2011). Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. Caracas, Venezuela.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el Sentido Tras los Datos Cualitativos. Estrategias Complementarias de Investigación*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia
- Coleman, H y Unrau, Y. (2005). *Trabajo Social. Investigación y Evaluación Cualitativa*. Séptima edición p. 403-420. Nueva York. Oxford University Press.
- Colombo, E. (1989). *El Imaginario Social*. Nordan: Montevideo, Uruguay
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas Venezuela.
- Córdova, B, González, M y Bermúdez, L. (1997). *Realidad y Sujeto*. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigación y Postgrado. Caracas, Venezuela
- Cortelazzi, S. (1986). *La Propuesta Etnometodológica en la Perspectiva Micro*. En Estudios de Sociología. No 34. PP. 374-403.
- Coulom, J. (1994). *La Etnometodología*. Cátedra: Madrid, España
- Coulom, J. (1998). *Etnometodología y Educación*. Cátedra: Madrid, España.

- Creswell, J. (2005). *Investigación Educativa: Planificación, Supervisión y Evaluación Cualitativa e Investigación Cualitativa*. Segunda edición. Pearson Education Inc.
- Crow, T y Crow, E. (1990)- *El Esplendor de los Sesenta*- Akal: Buenos Aires, Argentina
- Deibis, M y Rutman, J. (1983). *La Orientación Profesional: Instrumento de Desarrollo del Modelo Tecnocrático en la Educación Venezolana*. Trabajo de Ascenso no publicado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Dennett, D. (2000). *La Libertad de Acción. Un análisis de Exigencia de Libre Albedrío*. Segunda Edición. Gedisa: Madrid, España
- De la Meza, M. (2005). *Fundamentos de la Filosofía Hermenéutica: Heidegger y Gadamer*. Pontificia Universidad Católica de Chile Artículo en línea. Disponible en; <file:///C:/Users/Estacion%2014/Downloads/HEIDEGGER%20Y%20GADM.pdf>. Consultado en junio, 2017.
- De Lella, Cayetano. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>. Consultado en Junio, 2016.
- De Robertis, C. (1988). *Metodología de la Intervención en Trabajo Social*. El Ateneo: Buenos Aires, Argentina.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Prólogo, Notas y Traducción: Amado Alonso. Editorial Losada: Buenos Aires, Argentina.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del Método. Investigación sobre la Verdad*. Título original escrito en 1637. Colección Obras Universales. El Trébol Siglo XXI: Caracas, Venezuela.
- Descartes, R. (2006). *Meditaciones Metafísicas*. Título original escrito en 164. Panamericana: Bogotá, Colombia
- Durand, G. (1994). *Lo Imaginario*. Ediciones del Bronce, 2000: Barcelona, España.

- Durand, G. (1968). *La Imaginación Simbólica*. Amorrortu: Buenos Aires, Argentina segunda edición. Traducida por Marta Rojzman. Única edición en castellano autorizada por Presses Universitaires de France, París.
- Durand, G. (1966). *Las Estructuras Antropológicas de lo Imaginario. Introducción a la Arquetipología General*. Taurus: Madrid, España.
- Elizalde, J. (2002). *El Orientador ante la Crisis Social y el Desempleo*. En: J. H. Elizalde Corbal y A. M. Rodríguez Costa (Orgs.). *Creando Proyectos en Tiempos de Incertidumbre* (p. 316-323). Psicolibros: Montevideo, Uruguay.
- Emmanuele, E y Cappelletti, A. (2001). *La Vocación. Arqueología de un Mito*. Lugar Editorial: Buenos Aires, Argentina.
- Escudero, L. (1988) *La Estructura de la Comunicación Política*. Cuadernos de Ciencias Sociales, No 3. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Espino Pérez, J. (2018). *El Olvido del Cuidado de Sí en la Hermenéutica del Sujeto*. Universidad Balearica. Tesis doctoral publicada. Disponible en:
- Essenfeld (1979). *Ayudar a Ser*. FEDES; Caracas, Venezuela.
- Esquivel, A. (2007). *La Etnometodología, una Alternativa Relegada de la Educación*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Disponible en: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/viewFile/193/848> Consultado en septiembre de 2017
- Fernández Techera, (2014), *Orientación Educativa. Enfoques y Herramientas. Prologo*. Universidad Católica del Uruguay. Compiladores: Roberto Balanguer, Miguel Carbajal y Luis Correa. Psicolibros: Montevideo, Uruguay.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Ariel Filosofía: Barcelona, España.
- Firth, A. (2010). *Ethnomethodology*. Traducido por Teresa E. Cadavid G. Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Firth.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Firth.pdf). Consultado en septiembre de 2017.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del Sujeto*. Curso en el College France (1981-1982). Edición establecida por Frédéric Gros, bajo la dirección de François Ewald

- y Alessandro Fontana. Traducido por Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Argentina Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Freud, S. (1981). *Los Instintos y sus Destinos. Obras Completas*. Tomo II. Biblioteca Nueva: Madrid, España
- Freud, S. (1989). *Introducción al Psicoanálisis*. Titular original: *Einführung in die Psychoanalyse*. Traducido por Luis López, Ballesteros y de Torres. Editorial Printer Colombiana. Bogotá, Colombia
- Fullat, O. (1998). *Filosofías de la Educación*. Ceac: Barcelona, España.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Tomo II. Tercera edición. Sígueme: Salamanca.
- Gadamer, H. G. (1997). *Hermenéutica de la Sospecha*. Artículo en línea. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/297/22241_La%20herme%C3%A9utica%20de%20la%20sospecha.pdf?sequence=1 Consultado en octubre de 2018.
- García, T. (2009). *Diseño y Validación de un Programa de Orientación Profesional para Alumnos de E.S.O. en Entornos Rurales*. Universidad Nacional a Distancia, España. Tesis doctoral publicada. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Tgarcia/Documento.pdf> Consultado en Junio, 2016.
- Garfinkel, H. (1984). *Estudios de Etnometodología*. EnglewoodCliffs: Cambridge.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Alianza: Madrid, España.
- Gómez, J. (2007). *El Enigma y el Misterio. Una Filosofía de la Religión*. Trotta: Madrid, España.
- Guerrero, J y Rondet, M. (1969). *El Porvenir de la Vida Religiosa en el Mundo Secularizado*. Mensajero: Bilbao, España.

- González, V. (2002). *La Orientación en el Mundo-de Vida Popular a Partir de la Investigación Convivida e Historia-de-Vida*. Jornada: Hacia una Redimensión de la Orientación Educativa, Laboral y Legal. Compilaciones de Conferencias y Ponencias. Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- González, T. (2003). *Vocación, Profesión y Profesionalidad*. Disponible en: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/054049053.pdf>. Consultado en Junio, 2016.
- Graterol, M. (1996). *Paradigmas y Creación de Conocimientos en las Naciones Neocoloniales. Cuando los Paradigmas Transferidos Dificultan ver lo dado*. Fondo Editorial Tropykos. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- González Dobles, J. (2010). *El Sentido Humano de la Profesión*. Logos. Ediciones Electrónicas. Artículo en línea. Disponible en:
- González Bello, J. (2008). *La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. (p. 44-49).
- Gutiérrez, C. (2010). *La Ardua Liberación de la Interpretación. Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Universidad de los Andes, Mérida Venezuela. Compiladores. Navia, Mauricio y Rodríguez Agustín.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus: Madrid, España.
- Habermas, J. (1978). *Tres enfoques de Investigación en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*. Universidad Nacional: Bogotá:
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido. Editorial Tecnos: Madrid, España.
- Hayrynen, Y, y Guichard, J. (2002). *La Flexibilidad el Trabajo y Sus Incidencias Psicológicas en la Orientación Profesional*. Hacia una Redimensión de la Orientación Educativa. Compilación de Conferencias y ponencias. Material inédito publicado por el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Asesor Académico Dr. Julio González. Valencia, Venezuela.

- Hegel, G. W. (1977). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Hegel, G. W. (1970). *Filosofía de la Historia*. Zeus: Barcelona, España.
- Heidegger, M. (2013). *Kant y el Problema de la Metafísica*. Escrito original de 1929. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Traducción de José E. Rivera. Trotta: Madrid, España
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw Hill: México, D.F
- Hernández Garibay, J. (2008). *La Orientación Educativa en el México del Nuevo Siglo*. En: J. Hernández Garibay y H. M. Vargas (Orgs.). *Retos Educativos para el Siglo XXI* (p. 131-141). Cenzontle: México.
- Hernández, V. (2001). *Análisis Causal de los Intereses Profesionales en los Estudiantes de Secundaria*. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral publicada. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25446.pdf>. Consultado en Junio, 2016.
- Hempel, C. (1986). *La Explicación Científica. Estudios sobre la Filosofía de la Ciencia*. Paidós: Barcelona, España.
- Holland, J. (1975). *La Elección Vocacional*. Trillas: México.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la Razón Instrumental*. Ediciones Sur: Buenos Aires, Argentina
- Kalokairinou, E. (2016). *El Imperativo Bioético de Fritz Jahr: Origen, Propósito e Influencia*. Documento en línea. Disponible en: http://eurobioact.uniri.hr/files/JAHR_2015_traduccion/2016_V7_No.1314/1_El_imperativo_biotico_de_Fritz_Jahr_Kalokairinou_Provenza.pdf Consultado en Julio de 2018.
- Kant, E. (1979). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.

- Kant, E. (1952). *La Crítica del Juicio*. Oxford: Clar en Don Press.
- Kowitz, G y Kowitz, N. (1969). *La Orientación Escolar Moderna*. Buenos Aires: Troquel.
- Krause, M y Wassermann, M. (2008) Traducción resumida del inglés al español. Ten Have P (2004), "Ethnomethodology's Methods", en Ten Have, P, *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage Publications. Documento en línea. Disponible en: http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2015/03/DC_53_Krause_Wasserman_2008.pdf. Consultado en septiembre de 2017. Consultado en mayo de 2017.
- Kuhn, T. (1962). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. Traducción de Agustín Contin. México, D.F. (Brevarios, 213).
- Lasida, J y Bengoa, M. (2014). *Orientación Educativa. Enfoques y Herramientas*. Universidad Católica del Uruguay. Compiladores: Roberto Balanguer, Miguel Carbajal y Luis Correa. Psicolibros: Montevideo, Uruguay.
- Leal, J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de la Investigación*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea Nacional N° 124 Caracas. Venezuela.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.859 (Extraordinario), diciembre, 10, 2007.
- López Meza, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional. Un Enfoque Interactivo*. Gedisa: . Barcelona, España.
- López Moreno, A. (1985). Orígenes de la Idea de Hermenéutica, Supuestos Terminológicos, Históricos y Filosóficos para una Aproximación a la Hermenéutica Jurídica. Artículo en línea. Disponible en: [file:///C:/Users/Estacion%2005/Downloads/82891Texto%20del%20art%C3%ADculo-339811-1-10-20091029%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Estacion%2005/Downloads/82891Texto%20del%20art%C3%ADculo-339811-1-10-20091029%20(1).pdf). Consultado en Agosto, 2017.
- Losada, J. (1987). *Reflexiones sobre el Movimiento Humanista*. (Comp). Casado Eleazar en: De la Orientación al Asesoramiento Psicológico. Una Selección de

Lecturas. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Luckmann, Th (1973). *La Religión Invisible*. Sígueme: Salamanca, España.

Luckmann, Th. (1989). *Religión y Condición Social de la Conciencia Moderna*. Antropos: Barcelona, España.

Machtou, A. M. (2002). *Las Enseñanzas del Congreso de París. Conferencia del miércoles 2 de Febrero, 4.30 pm. Hacia una Redimensión de la Orientación Educativa*. Compilación de Conferencias y Ponencias. Material inédito publicado por el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Asesor Académico Dr. Julio González. Valencia, Venezuela.

Maffesoli, M. (2003). *El Imaginario Social*. Anthropos: Barcelona, España, No 198.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la Razón Sensible: Una Visión Intuitiva del Mundo Contemporáneo*. Paidós: Barcelona, España.

Marañón, M. (1953). *Vocación y Ética*. Segunda Edición. Colección Austral: Buenos Aires, Argentina

Marcuse, H. (1968). *El Hombre Unidimensional*. Joaquín Mortiz: México, D.F.

Mardones (1994). *Sociología del Hecho Religioso*. Trotta: Madrid, España.

Martín, F. (2007). *El Problema de la Secularización en el Pensamiento de Peter L. Berger: De la Secularización a la Deseccularización. ¿Hacia un Cambio de Paradigma Religioso?*. Tesis Doctoral publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada. España. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/16726765.pdf>. Consultado en Marzo de 2018.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas: México.

Marx, C. (1966). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Citado por Erich Fromm en *Marx y su Concepto del Hombre*. Fondo de Cultura Económica: México. Tercera Edición. p. 108.

- Maslow, A. (1988). *La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana*. Trillas: México, D.F.
- Maslow, A. (1963, 1979). *Algunas Propositiones para Lograr el Crecimiento y la Autorrealización Psicológica*. La Educación Hoy. Vol 3.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones “Cumpliendo las Metas del Milenio”*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (2.004-2007). Plan General para la Educación. Caracas Venezuela. Material mimeografiado
- Miranda, E. (2014). *El Imaginario Social bajo la Perspectiva de Cornelius Castoriadis y su Proyección en las Representaciones Culturales de Cartagena de Indias*. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Filosofía Cartagena de Indias D.T. y C. artículo en línea. Disponible en: <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/1966/1/EL%20IMAGINARIO%20SOCIAL%20BAJO%20LA%20PERSPECTIVA%20DE%20CORNELIUS.pdf>. Consultado en Enero, 2017
- Moreno, A. (2000). *La Orientación en la División de Dos Siglos*. Conferencia Central. Congreso Mundial de Orientación y Asesoramiento. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Morillo, F. (2012). *Orientación Educativa Vocacional desde la Tríada Aisthesis, Poiésis y Katharsis en pro de una Transfiguración del Ser*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Morillo, F. (2013). *Fundamentos de Orientación. Una Perspectiva Teórica desde la Triada Transfiguracional: Aisthesis, Poiésis y Katharsis*. Ediciones. Ciscoyt. Serie Estudios Sociales Transcomplejos. San Diego, Carabobo. Venezuela.
- Morín, E. (2002). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires-Argentina.
- Morín, E. (2000). *Antropología de la Libertad*. Gaceta Antropológica. No 16

- Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión. Material mimeografiado.
- Morril, C, Oetting, L y Hurst, T. (1974). *Psicología: Un Nuevo Enfoque*. Prentice Hall. México, D.F.
- Murcia, N. (2006). *Vida Universitaria: Un Estudio desde los Imaginarios de Maestros y Alumnos*. Tesis doctoral Publicada Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Documento en línea. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf>. Consultado en Mayo, 2016.
- Naville, P. (1975). *Teoría de la Orientación Profesional*. Alianza: Madrid.
- Neffa, J. (2000). *Actividad, Trabajo y Empleo. Algunas Reflexiones sobre un Tema en Debate*. Revista Internacional Orientación y Sociedad.
- Noreña, A, Alcaraz, N, Rojas, J y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los Criterios de Rigor y Éticos en la Investigación Cualitativa*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>. Consultado en Julio, 2016.
- Ojer, L. (1965). *Orientación Profesional*. Apelusz: Buenos Aires, Argentina.
- Oliveros, O. (2000). *La Orientación como Práctica de Libertad*. Jornada: Hacia una Redimensión de la Orientación Educativa, Laboral y Legal. Compilaciones de Conferencias y Ponencias. Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
- Oramas, A. (2002). *Paradigmas de Orientación ante Diferentes Culturas y Mundos de Vida*. Jornada: Hacia una Redimensión de la Orientación Educativa, Laboral y Legal. Compilaciones de Conferencias y Ponencias. Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Orcajo, A. (1987). *Filosofía de la Educación Venezolana*. Material mimeografiado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

Orejuela Gómez, J. (2009). *Incertidumbre Laboral: Mercado y Trayectorias laborales de Profesionales de Empresas Multinacionales*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Pérez Boullosa, A. (1986). *La Orientación Educativa*. Promolibro: Valencia, Venezuela.

Pineda, M. (s/f). *El Concepto de Racionalidad*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Documento en línea. Disponible en:

Pintos, J. L. (1995a). *Los Imaginarios Sociales (La Nueva Construcción de la Realidad Social)*, Fe y Secularidad: Madrid, España. Disponible en: <http://www.usc.es/cpolitic/mod/book/view.php?id=801> consultado en febrero, 2017.

Políticas Programa y Estrategias de la Educación Venezolana (2004). Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. Documento en línea. Disponible en: file:///C:/Users/Estacion%2005/Downloads/Pol_Estrategias_Educ.pdf consultado en Marzo, 2017.

[Popper, K. \(1981\).](#) *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*. Paidós: Madrid, España

Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios Generales de la Educación. Perspectiva Actual*. Segunda Edición. Monte Ávila Editores: Caracas, Venezuela.

Programa de Orientación Emanado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Zona Educativa Carabobo. Material Mimeografiado.

Psathas, G. (1980). *Acércate al Estudio del Mundo de la Vida Cotidiana*. Estudios humanos. Traducido al español.

Rascovan, S. (1998). *Orientación Vocacional. Aportes para la Formación de Orientadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rascovan, S. (2004). *Lo Vocacional: una Revisión Crítica*. Universidad Nacional de Lanús. Argentina. Artículo en línea Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a02.pdf>. Consultado en Julio, 2016.

- Rascován, S. (2005). *La Orientación Vocacional en el Actual Escenario Social. En: Orientación Vocacional: Una Perspectiva Crítica.* (pp. 31-51). Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Rascován, S. (2010). *Elecciones vocacionales, políticas públicas y subjetividad.* En: S. Rascován (Org.). *Las Elecciones Vocacionales de los Jóvenes Escolarizados: Proyectos, Expectativas y Obstáculos.* (pp. 53-78). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Reina-Valera, Versión de 1960, (1988). *Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento.* Sociedades Bíblicas Unidas. Caracas, Venezuela.
- Rentería Pérez, E. (2009). *De Recursos Humanos a la Psicología Organizacional y del Trabajo.* En: E. Rentería Pérez y M. C. Aguilar Bustamante (Orgs.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones: Reflexiones y Experiencias* (pp. 25-51). Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Ribeiro, M. (2013). *Reflexiones Epistemológicas para la Orientación Profesional en América Latina: Una Propuesta desde el Construccinismo Social.* Revista Mexicana de Orientación Educativa Vol.10 no.24 México 2013. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272013000100002. Consultado en Abril de 2017.
- Ribeiro, M. (2011). *Algunas Contribuciones Brasileñas para la Orientación Profesional. Compendio de orientación Profesional de la Carrera: Enfoques Teóricos Contemporáneos e Modelos de Intervención.* Vetor: Sao Paulo, Brasil.
- Ribeiro, M. (2009). *La Trayectoria da Carrera como Construcción Teórico-Práctica y la Propuesta Dialéctica de la Carrera Psicosocial.* Cuadernos de Psicología Social del Trabajo.
- Ribeiro, M. (2003). *Demandas de la Orientación Profesional: un Estudio Exploratorio en Escuelas Públicas.* Revista Brasileña de Orientación Profesional.
- Ribeiro, M. y Uvaldo, M. (2007). *Frank Parsons: Trayectoria del Pionero de la Orientación Vocacional, Profesional y de la Carrera.* Revista Brasileira de Orientación Profesional. (p. 19-31).
- Ricoeur, P. (2004). *Finitud y Culpabilidad.* Nueva Edición .Editorial Trotta: Madrid, España.

- Rivera, B, Casado, E, Niño, C y De Perichi, E. (1987). *Análisis de la Orientación a Nivel Superior en Venezuela*. (Comp). Casado Eleazar en: De la Orientación al Asesoramiento Psicológico. Una Selección de Lecturas. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. PPU: Barcelona, España.
- Rodríguez Valladolid, N. (s/f). *De la Relación de Ayuda en la Intervención Social*. Documentos de Trabajo Social · nº48. ISSN 1133-6552 / ISSN Electrónico 2173-8246.
- Roque, D. (2011). *Episteme Teorético de la Orientación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Tesis doctoral publicada. Disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/620/droque.pdf?sequence1>. Consultado en Junio, 2016.
- Rusque, A. M. (2007). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Vadel Hermanos Editores: Valencia-Caracas, Venezuela.
- Sass, H. (2011). *El Pensamiento Bioético de Fritz Jahr 1927-1934*. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte. Volumen 6. Abril 2011. 20-33. Documento en línea. Disponible en: <http://www.aesthethika.org/El-pensamiento-bioetico-de-Fritz>. Revisado en Julio de 2018.
- Sánchez. M. (2010). *Desarrollo de Estrategias Cognitivas*. Ponencia Presentada en la II Reunión de Currículo en la Educación Superior Venezolana. Maracaibo, Venezuela.
- Sánchez Capdequí, C. (1999). *Imaginación y Sociedad: Una Hermenéutica Creativa de la Cultura*. Tecnos: Madrid, España.
- Sandoval, S. (2000). *La Formación Postprofesional del Docente en Jalisco*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/sandoval.html>. Consultado en Junio, 2016.

- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Pirámide: Madrid, España.
- Savickas, M. y Otros. (2009). *Life Designing: a Paradigm for Career Construction in the 21st century*. Journal of Vocational Behavior. (p. 239–250).
- Schmit, J (2011). *Fe, Ciencia y Bioética*. Artículo en línea. Disponible en: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rlbi/article/view/993> Consultado en febrero, 2017.
- Searle, J. R. (1971). *La Construcción de la Realidad Social*. Paidós: Buenos Aires, Argentina
- Sebastián, A. (2003). *Concepto, Principios y Necesidad de la Orientación Profesional*. En Sebastián, A. (coord), Rodríguez Moreno, M^a.L. y Sánchez García, M^a. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Dykinson: Madrid, España.
- Shotter, J. (1993). *Realidades Conversacionales. La Construcción de la Vida a través del Lenguaje*. Amorrortu editores: Buenos Aires, Argentina.
- Silva, L. (1996). *Escuela de la Profesión: Un Abordaje Psicosocial*. Unimarco: Sao Paulo, Brasil.
- Simmel, G. (1918). *Die Traszendenz des Lebens*. En Lebensanschauung, Berlín, Duncker y Hublot, (1994). Traducido por Celso Sánchez Capdequí en *REIS*. No. 89. Enero-abril, 2000.
- Solares Altamirano, B. (2010). *Gilbert Durand, Imagen y Símbolo o Hacia un Nuevo Espíritu Antropológico*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Artículo en línea. Disponible en:
- Solé, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. ICE–Horsori: Barcelona, España.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Centro editorial: Medellín. Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

- Tavella, N. (1962). *La Orientación Vocacional en la Escuela Secundaria*, Eudeba: Buenos Aires, Argentina
- Taylor, S y Bogdan, R (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1991). *Simbolismo e interpretación*. Monte Ávila Editores: Caracas, Venezuela
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velasco, M. (1999). *Metamorfosis de lo Sagrado y Futuro del Cristianismo*. Secciones de Teología.
- Vilera, A. (2008). *Desarrollo Humano y Sentido de Existencia. Abordajes desde un Enfoque de Orientación Transformadora*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela. Enero-Diciembre. No 13. Pp. 29-52.
- Vilera A, (2000). *La Deconstrucción de la Visión de Ayuda. Otra Mirada de la Orientación*. Relatoría de la Mesa Redonda No 2. Fundamentaciones Teóricas-filosóficas y Contextuales de la Orientación. Congreso Mundial de Orientación, año 2000. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Material mimeografiado.
- Villa, G. (2004). Conferencia dictada en la Jornada de Redimensión de la Orientación. Valencia, Venezuela.
- Villarroel, I y Castillo, M. (2011). *Características de la Investigación Cualitativa. Tópicos de Investigación Cualitativa. Temas Teóricos de Conversación Cualitativa en Busca de su Afirmación en la Práctica*. Segunda Edición. Compiladora María Esther Esté de Villarroel. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
- Vital, F y Casado, E. (1998). *Fundamentos Pedagógicos de la Orientación*. Anthopos: Caracas, Venezuela. p. 84-104.
- Wallerstein, I. (1979), *El Moderno Sistema Mundial*. Tomo I. Siglo XXI Editores: México, D.F.

Weber, M. (1983), *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.

Weber, M. (1978), *Sociología de la Religión*. Pléyade: Buenos Aires, Argentina.

Weber, M. (1974). *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Orbis: Barcelona, España. Traducido por L. Legaz, p. 81-103.

Wittgenstein, L. (2008) *Tractatus logico-philosophicus*. Traducción, Introducción y Notas, Luis M. Valdés Villanueva. Nueva Edición. Tecnos, 2008: Madrid, España.

Zemelman, H. (2008). *Los Horizontes de la Razón*. Anthropos: Barcelona, España.

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO INDIVIDUALIZADO

Quien suscribe _____, portador(a) de la Cédula de Identidad No _____, cumpliendo funciones como orientadora educativa en la institución pública _____, ubicada en el municipio: _____ del Estado Carabobo. Acepto colaborar voluntariamente como informadora llave en la investigación doctoral titulada: **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA UNA RACIONALIDAD GEO-ESTRATÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES**, promovida por el profesor Orlando Cáceres Torres, Magister en Educación mención Orientación y Asesoramiento, adscrito al Programa: Doctorado en Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Dicha investigación tiene como directrices las siguientes:

1. Identificar el estatus epistemológico de la orientación profesional.
2. Describir los procedimientos metodológicos empleados en la orientación profesional que han sido transferidos al corpus teórico educativo-vocacional.
3. Dilucidar los nodos críticos en los registros teóricos de soporte de la orientación profesional en el sistema educativo venezolano.
4. Interpretar el mundo de vida profesional de los orientadores educativos en Venezuela.

5. Configurar una racionalidad geo-estratégica no ensídica desde los imaginarios sociales de los orientadores educativos, que resinifique crítica y reflexivamente su praxis profesional.

Entendiendo que la participación a esta investigación es completamente voluntaria y que se puede abandonar en el momento que así lo desee el participante. También he sido informado(a) de forma clara y precisa que los datos de mi identidad serán resguardados con respeto e intimidad sin ser develados nunca y sin otro interés que el de investigar los fundamentos teórico-metodológicos empleados en la orientación profesional como segmento disciplinar educativo. Asimismo se clarifica que con el presente consentimiento informado individual, no devengare ninguna remuneración económica, ni cualquier otra forma de retribución. Asimismo, autorizó al investigador Orlando Cáceres Torres para que aplique la entrevista en el tiempo que estipule conveniente para él y para mí, a fin de no interrumpir con mis actividades académicas cotidianas. Siendo espacios propicios el departamento de orientación en la institución pública donde laboro, o si estoy en el ámbito universitario puede habilitarse un espacio en el cubículo de profesores, que garantice fluidez comunicativa, distante de ruidos e interrupciones de personas.

Finalmente declaro que he recibido la suficiente información con respecto a la investigación de parte del Magister en Educación, mención Orientación y Asesoramiento Orlando Cáceres Torres, el cual he tenido la oportunidad de realizarle preguntas pertinentes acerca de la temática investigativa, siendo estas respondidas satisfactoriamente. De la información suministrada con anterioridad, yo _____ en mi situación de informadora llave, acepto todos los aspectos antes señalados y me comprometo en participar voluntariamente en la investigación.

Firma: _____

Fecha: _____



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ANEXO B



CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONAL

Quien suscribe, _____ Director
(a) del plantel _____ ubicado(a) en
el Municipio _____, Estado _____,
por medio de la presente hago constar que he sido informado(a) acerca de la
investigación doctoral: titulada: **FUNDAMENTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL
SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. HACIA UNA RACIONALIDAD
GEO-ESTRATÉGICA NO ENSÍDICA DESDE LOS IMAGINARIOS
SOCIALES**, cuyo propósito consiste en generar una cosmovisión teórica de los
fundamentos teórico-metodológicos de la orientación profesional en el sistema
educativo venezolano, basada en una racionalidad geo-estratégica no ensídica desde
los imaginarios sociales, la cual se llevará a cabo por el(la) ciudadano(a): Orlando
Cáceres Torres, bajo la tutoría del Dr. Felipe Morillo, como parte de un proceso
investigativo con fines académicos para la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Carabobo. Por lo que se autoriza que dicha investigación se
desarrolle, y doy consentimiento para que se publiquen los resultados asociados a
dicha tarea investigativa, siempre y cuando no afecte la integridad moral y ética de la
institución y la comunidad educativa, y en caso de desacuerdo con algún
procedimiento a ejecutar, como director(a) estoy en el derecho de suspender y/o
rechazar la actividad, cuya participación acepté de manera voluntaria por representar
un beneficio para la colectividad y el mundo educativo. También declaro que tanto la
institución, como los miembros de la comunidad educativa no devengarán beneficio
económico alguno.

En _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Por la Institución. Director(a) del Plantel Educativo

Nombre/Apellido: _____
Cédula de Identidad: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
Firma: _____

Investigador(a)

Nombre/Apellido: _____
Cédula de Identidad: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
Firma: _____

Testigo (1). Subdirector(a) Académico(a)

sello institucional

Nombre/Apellido: _____
Cédula de Identidad: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
Firma: _____

Testigo (2). Coordinador(a) Pedagógico(a)

Nombre/Apellido: _____
Cédula de Identidad: _____
Teléfono: _____
Correo electrónico: _____
Firma: _____