

Felipe A. Morillo

FUNDAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Felipe A. Morillo

# FUNDAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Una perspectiva teórica desde  
la triada transfiguracional:  
Aisthesis, Poiesis y Katharsis

EDICIONES CISCOYT  
SERIE

Estudios sociales transcomplejos

**FELIPE A. MORILLO**

**FUNDAMENTOS DE  
ORIENTACIÓN**

**Una perspectiva teórica desde  
la tríada transfiguracional:  
Aisthésis, Poiésis y Katharsis**

**EDICIONES CISCOYT  
SERIE**

**FUNDAMENTOS DE  
ORIENTACIÓN**

**Felipe A. Morillo**

**Ciscoyt-ciset  
Valencia, Venezuela.**

**FUNDAMENTOS DE  
ORIENTACIÓN**

**Editado en la República  
Bolivariana de Venezuela**

**Reservados todos los derechos.**  
**El contenido de esta obra está protegido por la Ley**  
Copyright©Felipe A. Morillo, 2013  
Registro legal: lf04120133704051

**Taller Editorial CISCOYT**  
**COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN EN SOCIEDAD,**  
**CULTURA ORGANIZACIONAL Y TRANSCOMPLEJIDAD**

Urb. La Esmeralda. D5-17. San Diego  
Estado Carabobo-Venezuela  
Ciscoyt2010@gmail.com  
Impreso en San Diego, Venezuela

ISBN: 978-980-12-7036-2

Arbitraje: Centro de Investigación Ciset  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Universidad de Carabobo  
Valencia-Venezuela.  
DISEÑO DE CUBIERTA: Carlos Zambrano S.  
Compuesto en: C + I, c.z.  
Impreso en: Taller Editorial CISCOYT.

# Índice

Prólogo .....	7
Introducción .....	15
<b>Capítulo I</b>	
<b>Momento Epistémico</b> .....	21
Las Pistas de la Arqueología Sistemática .....	24
La Raíz de la Problematización .....	26
Los Elementos Justificatorios .....	43
<b>Capítulo II</b>	
<b>Acercamiento Arqueogenealógico</b> .....	45
La Ubicación Primera de la Orientación .....	50
Bemoles Históricas de la Orientación .....	55
Fundamentos Pedagógicos .....	57
Los Hilos Genealógicos .....	63
Poiesis .....	64
Aisthesis .....	66
Katharsis .....	68
El Mundo Ético/Moral .....	71
La Po-Ética en el Lenguaje .....	75
El Sentido Contenido en el Lenguaje .....	78
<b>Capítulo III</b>	
<b>Momento Genealógico Reconstructivo</b> .....	85
Búsqueda de los Rasgos Estetizantes .....	87
El Giro Estético de la Epistemología .....	108
El Sujeto Fronterizo y El Narrativo .....	114
Mundo de la Vida .....	118
La Integración Social .....	122

<b>Capítulo IV</b>	
<b>Una Experiencia Formal</b> . . . . .	129
El Enfoque Metódico . . . . .	130
La Selección del Método. . . . .	130
Medios para la Recolección de la Información . . . . .	133
Los Entrevistados . . . . .	134
Selección de los Entrevistados. . . . .	134
Procesamiento de la Información . . . . .	135
Proceso de Interpretación . . . . .	137
Legitimación de los Resultados . . . . .	139
Las Aristas Constructivas . . . . .	141
El Proceso Observacional Directo . . . . .	143
Las Entrevistas a Profundidad . . . . .	144
La Sistematización de la Información. . . . .	145
El Escenario de Intervención . . . . .	146
La Presentación de la Información . . . . .	146
Matriz de De-construcción. Concepto: Aisthesis . . . . .	146
<b>Capítulo V</b>	
<b>Aisthesis, Poiesis y Katharsis en la Transfiguración del Ser.</b> . . . . .	187
Fenomenología y Hermenéutica Estética. . . . .	196
La Realidad Social . . . . .	204
Derivaciones Empírico-Reflexivas . . . . .	212
Nodos Críticos para la Teorización . . . . .	212
La Reconstrucción Argumental. . . . .	230
Triada Estética de Orientación . . . . .	233
<b>Referencias</b> . . . . .	241

## Prólogo

**E**n la educación venezolana, los estudios sobre Orientación vocacional han estado matizados por un tratamiento más en el orden de la psicología como ciencia y sus aplicaciones en los entornos educativos que como una posibilidad de dar cuerpo al andamiaje teórico que serviría de soporte a la Orientación en tanto que campo con norte propio, para que se asiente en el espacio referencial de las ciencias de la educación y sean elucidadas las condicionantes disciplinares de este campo del conocimiento humano. En tal sentido, formalizar una estructura teórica para la Orientación requiere la exploración y el estudio detenido de los factores vinculados y vinculantes con los elementos de corte ontológico, gnoseológico y teleológico de Orientación.

La premisa señalada, que abre la idea conductora que revela una necesidad sentida en el escenario investigativo que toma como eje focal a la Orientación, tiene delimitaciones propias en la orientación educativa y se corresponde con el requerimiento de repensar el fin último de una parcela particular del conocimiento constituido por la Orientación Vocacional; en esta búsqueda emergen con fuerza los idearios de comprensión que plantean las entidades implicadas en el proceso constructivo de la red de conceptos atinentes a la Orientación; es la presencia del ser humano en toda su extensión lo que signa la necesidad de echar luces al contenido y extensión de los conceptos desde los cuales se forjó la disciplina que hoy conocemos como Orientación.

Entonces, la presencia de este centro de interés en el despliegue de fuerzas epistémicas en la Orientación, reclama un giro de la mirada teórica hacia los pi-

lares arquitecturales en los cuales tiene enclave la Orientación como campo disciplinar; esto en razón a que es la interacción humana la que da en la complejidad de la educación formal, lo que conforma la urgencia de repensar la Orientación como campo de las ciencias auxiliares de la educación. Bajo esta consideración, reconocemos la importancia de un trabajo sistemático y riguroso, como el que nos ha correspondido presentar, derivado del esfuerzo del profesor Felipe Morillo, profesional de Orientación, educador comprometido e investigador, cuya conciencia como intelectual le ha inducido a adentrarse en la discusión de las aristas resolutivas para el problema de un nuevo equipamiento conceptual destinado a dar nuevo aliento al panorama teórico de la Orientación, con la especificidad de tratar lo concerniente a la Orientación Vocacional, desde el marco criterial de educación como campo matriz de ubicación para el recorte disciplinar que corresponde a la Orientación.

Ahora bien, desde donde se hace el examen de los cuerpos conceptuales implicados en el asunto representacional de orientación no es sino el proceso de repensamiento de los conceptos generadores de lo comprensivo, explicativo y de aplicación en el campo de la Orientación; allí son señalados como hitos demarcadores del discurso: la interacción humana desde educación y el desplazamiento de la racionalidad positiva de lo teórico hacia una nueva racionalidad, de manera que se viabilice considerar la condición humana de quienes se revelan como actores sociales principales del proceso relacional educación-orientación. Es aquí, en el cambio de la visión paradigmática, que se deja ver la posición del autor en su mundo de vida como observador, en un nuevo sistema de referencia, en el que se produce la irrupción del discurrir de nuevas concepciones sobre Orientación Vocacional; es la complejidad humana, que coliga

como canal de confrontación de los saberes y vivencias del investigador con la oferta de soporte teórico de un campo particular del conocimiento representado por la Orientación.

En consecuencia, en la reflexión desde la interacción de una primera tríada, en la cual se consolidan las consideraciones sobre la condición humana de las personas, asumida como pensamiento, voluntad y sentimiento, tejen sus hilos tensionales los componentes de la nueva construcción conceptual que es derivada de la tríada transfiguracional *Aisthésis*, *Poiésis* y *Katharsis*, en tanto que posibilidades para las construcciones estéticas de la comprensión, interpretación y aplicación del campo conceptual referido al mundo de vida de las personas y para exaltar el impacto espiritual que tiene la recepción de lo real, la percepción-transformación de lo construido y lo comunicacional de aquello, para finalmente constituirse en el eje pivotante de la experiencia estética, vista como goce estético profundo que toca en esencia la reconstrucción del ser de la Orientación.

Así, en el campo particular de la Orientación Educativa Vocacional en Venezuela, tal como se discute en el presente texto, lo que ha prevalecido es el uso de teorías heredadas, enraizadas, que configuraron un sistema hegemónico productor del pensamiento fragmentado y en consecuencia alienante del profesional que actúa desde la práctica orientadora, para sentar un espacio referencial fuerte en los llamados modelos de la Orientación contemporánea. Tales modelos, pasan por el proceso denominado "intervención socio-educativa", con raíces en lo psicoanalítico; la visión empresarial de la Orientación –Orientación centrada en el cliente–; las derivaciones del enfoque asentado en las teorías de la comunicación o los modelos basados en la dinámica de grupos y en la pedagogía grupal, que en su esencia mi-

ran de soslayo al substrato fuerte de las competencias necesarias en el orientador y que pueden reconocerse como competencias instrumentales, reflexivas, sociales y de gestión de procesos complejos.

La última de las concepciones referidas, da un nuevo rumbo a la noción psicoterapéutica de la Orientación y la saca del viejo anclaje de la modificación de conducta que promueve el psicologismo desde la experimentación hasta las más recientes derivaciones de la psicología transpersonal. Bajo este reconocimiento, el autor del presente trabajo dispuso las herramientas de argumentación para confrontar, desde una experiencia empírica formal, que toma como escenario la interacción humana en educación, mediante los discursos de los sujetos implicados: docentes orientadores, investigadores en Orientación y estudiantes de este campo disciplinar educativo, las formas expresas mediante la cuales se construye la realidad de la Orientación como ámbito disciplinar.

En tales términos, el libro presenta un discurso que fue estructurado atendiendo a los momentos o polos morfológicos propuestos por Deslauliers (1991), pero que, para la experiencia empírica, en la construcción metódica del espacio de indagación, se apoyaron en los aportes de Foucault (1986), para asimilar la arqueología del saber como potencialidad del arqueo sistemático de la información o de los conceptos base que manejan los orientadores como actores sociales principales del fenómeno estudiado; de la misma forma, fue empleada la direccionalidad genealógica para buscar el sentido actual de los conceptos y derivar planos discursivos que remiten a nuevas interpretaciones de los modos de hacer Orientación en Venezuela.

Consecuentemente, el contenido del texto reporta en el Capítulo I el momento epistémico, en el cual se

desarrolla el contexto de problematización, sus aristas simples y la visión de complejidad del problema. En este caso, lo situacional ubica el asunto en un espacio de carácter epistemológico en tanto revelaciones de la carencia de solidez en las teorías de apoyo de la Orientación; esto en razón a que cuando se trata de la visión educacional de la Orientación, el eje direccionador de la teoría es asimilado desde la psicología de la educación, y cuando el asunto pasa al plano socioeducativo el instrumental teórico es asumido desde la sociología. En estas dos direcciones las evidencias dejan ver que no hay una postura teórica autóctona y consistente que permita delinear el accionar de la Orientación.

Bajo la estructura conjetural señalada y como un componente de las experiencias laborales del autor, se exponen, como nodos críticos de las consecuencias, los elementos siguientes: dificultades derivadas del perfil profesional frente a los requerimientos del ejercicio, imposibilidad de supervisión y evaluación de las ejecutorias de los orientadores, procesos de complejificación del ingreso al campo laboral del profesional en este subconjunto disciplinar, escasa demanda manifiesta en la elección de la carrera y dispersión de los planos constructivos de los fundamentos de la Orientación como espacio complementario de la educación en tanto Ciencia Humana.

Los elementos señalados refieren también la connotación que en el problema tienen las dificultades para la consolidación del ideario teórico de la Orientación, las veladuras en sus elementos gnoseológicos y teleológicos, la búsqueda de los estudiantes hacia salidas expresas para su ingreso al campo laboral, las restricciones en lo que Austin (1970) denominó performatividad o conversión de las expresiones locutorias, perlocutorias y

de acción de los orientadores, que como actores generadores de discursos requieren a la direccionalidad de su formación y el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para participar en los procesos vinculados a la práctica profesional.

Así, para conseguir respuestas a los nodos críticos que delinear la problematización para repensar el campo disciplinar de la Orientación Vocacional, se discute como problema: ¿Cuáles aristas teóricas permiten reconstruir la visión de la Orientación Educativa Vocacional, tomando como canal de discusión el alcance de los conceptos transfiguracionales de la tríada *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis*, hacia la transfiguración del ser de Orientación?

En consecuencia, el propósito de la exposición argumental en este trabajo está posicionado en la generación de una perspectiva teórica para reconstruir la visión de la Orientación Educativa Vocacional asumiendo como elementos tensionales del discurso la tríada *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis*.

Desde este eje propositivo, en el Capítulo I del libro fueron demarcados los procedimientos para la construcción argumental, centrando la intencionalidad en: Develar cuáles estamentos teóricos se evidencian en la arquitectura conceptual de soporte de la Orientación Educativa Vocacional en la actualidad; describir cómo los registros teóricos, bases de la Orientación actual, tienen convergencia en los sistemas teóricos educativos; comprender cómo los registros teóricos, bases de la Orientación, tienen convergencia en los sistemas teóricos vocacionales; interpretar el impacto de los cambios en la estructura teórica de la formación profesional en Orientación respecto al alcance de la praxis en el campo de Orientación Educativa Vocacional; y finalmente, aplicar, siguiendo el

círculo hermenéutico, la *Aisthesis*, la *Poiésis* y la *Katharsis* como elementos reconstructivos de la Orientación Educativa Vocacional hacia la transfiguración de su ser.

Seguidamente, en el Capítulo denominado Momento II o Acercamiento Arqueogenealógico, fue desarrollado el arqueo sistemático de los soportes teóricos de la Orientación y sus estudios relacionados. Esta fase denota los registros histórico-conceptuales, la ubicación primera de la Orientación, focalizando la atención en el estado del arte.

Así mismo, el Capítulo III presentado como Momento Genealógico Deconstructivo, permitió la verificación de los contenidos inherentes al sentido de los discursos contemporáneos sobre Orientación, facilitando la comprensión de las concepciones sobre este campo en la actualidad.

En cuanto al Capítulo IV, Momento Técnico Metodológico, se recogen las argumentaciones para la ubicación epistemológica de la experiencia empírica de soporte, la selección del método empleado y los procedimientos para selección de informantes, técnicas de procesamiento de la información y la consecuente interpretación de la misma.

Para el Capítulo V, Momento Empírico-Constructivo, se hace un despliegue de argumentos inherentes al escenario empírico de intervención y al uso de una aplicación software para el tratamiento de la información obtenida en el proceso observacional directo. Aquí emerge un nuevo tejido conceptual que proviene de los discursos de los entrevistados, dando sentido a los conceptos contrastados para hibridar lo que entendemos por Orientación Educativa Vocacional, en términos de la construcción de espacios socio-humanísticos que se vinculan con el sistema de creencias individuales y co-

lectivizados en el campo de la Orientación, para dar paso a tres estamentos clave como son: *Aisthesis*, *Poiésis* y *katharsis*, como elementos implicados en la visión teórica emergente de la Orientación Educativa Vocacional.

Finalmente, en el Capítulo VI se somete a discusión el aporte central del estudio configurado por los componentes estructurales del eje medular de la tesis: *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis* en la transfiguración del ser de la Orientación venezolana. Aquí, la red argumental de la teorización encuentra un nodo de cierre que pivota en los discursos examinados para que se abran nuevos canales como compromiso de continuidad en la discusión académica argumentada.

**Carlos Zambrano**  
San Diego de Alcalá  
Octubre, 2013

## Introducción

Las transformaciones que se han venido produciendo en el campo de las ciencias fácticas, sociales y humanas tienen repercusiones serias en los contextos disciplinares más disímiles; tales cambios, que se manifiestan en lo científico, tecnológico, económico, social y humano, tienen un reflejo fuerte en el campo educativo; allí se reconoce que frente a las rupturas paradigmáticas ocurridas deben también generarse cambios que se vinculen de manera directa con las transformaciones ya aludidas. En este espacio y desde la conjetura argumentada, el campo de la Orientación, atraviesa por serias disquisiciones, las cuales buscan convergencia en una realidad que se hace trascendente cuando se acepta que las teorías de soporte en las que descansa la Orientación se muestran frágiles, muchas veces inconsistentes y adicionalmente inoperantes para responder a las expectativas de su encuadre disciplinar en las Ciencias de la Educación.

Lo precedente no niega las contribuciones que se han dado en el contexto nacional e internacional desde la Orientación como segmento de las Ciencias Humanas; no obstante, la ubicuidad que adquirió le fue dando talante más de un apartado psicologista que de un espacio reflexivo-transformacional propio. Tal situación impide en la práctica asumir nuevas perspectivas que faciliten la comprensión, interpretación y aplicación del substrato conceptual sobre el cual se asienta la Orientación.

Por tal razón, los elementos definatorios de la Orientación emergen o se revelan como factores que se manifiestan en términos de canales transformado-

res de los complejos espacios en los cuales se desarrollan las múltiples actividades humanas; estos requerimientos de cambio impactan también los tejidos arquitecturales de los sistemas teóricos en una amplia variedad de disciplinas, entre ellas las ciencias de la educación y consecuentemente el cuerpo conceptual de la Orientación Educativa y Vocacional se ve impactado por el sentido del cambio. Es en este último segmento de intersección, cambio-concepciones, sobre Orientación, donde se ponen de manifiesto las más urgentes exigencias para buscar con presteza nuevos referentes teóricos que faciliten comprender el alcance de los mencionados cambios.

Así, la visión de cambio se asocia a las concepciones que se tienen sobre las relaciones humanas y el dominio cognitivo en Orientación, se entiende como un sistema de pautas teóricas y de herramientas prácticas, organizadas y consistentemente presentes en los sistemas teóricos que dictaminan de manera visible una cultura emergente, un cuerpo argumental que se hace colectivo con la finalidad de responder y satisfacer las necesidades e intereses de los orientadores, de las Instituciones Educativas, Públicas y Privadas; y de los usuarios de los servicios derivados del posicionamiento social de la profesión.

El giro esperado toca de cerca las nociones humanísticas inherentes a la Orientación como área de la educación; allí, los segmentos constitutivos del referencial teórico, del referente vivenciado y del reconocimiento de los planos axiológicos y estéticos, como sistema abierto para el establecimiento de canales de interacción desde las concepciones del humanismo educativo, como un corpus complejo de procesos y de sistemas interdependientes, que ligan actitudes, emociones, sentimientos, estética y ciencia, en un campo definido para la inter-

vención desde educación; por lo tanto, su simbiosis y los hilos tensionales del cambio teórico requieren de nuevas perspectivas para comprender lo que está ocurriendo en el campo de la Orientación.

En el escenario trazado, los nodos críticos de las representaciones que las personas dan a la Orientación como campo de la educación constituyen un modo emergente de construir la realidad social o disciplinar. Así, los hilos tensionales que se manifiestan presionando la vieja idea de la Orientación, que siempre fue vista como relación de ayuda e incluso como relación intersubjetiva o como aplicación de la psicología experimental, devienen reconsideraciones sobre la temporalidad de los conceptos y la práctica en Orientación.

Los elementos situacionales mencionados convocan la redimensión de los fundamentos de la Orientación en tanto espacio para asociarse con las cosmovisiones científicas imperantes o de nuevo cuño; en este escenario se hacen relevantes las consideraciones sobre el poder de los sentimientos y las contribuciones esclarecedoras del dominio sobre la voluntad; son las aristas que ofrecen nuevos escenarios para focalizar la atención en un imperativo insoslayable al problema del esclarecimiento de los rumbos teórico-operacionales que asume en el presente la Orientación.

En tal sentido, en el proceso de repensar la fundamentación de la Orientación en Venezuela, desde una perspectiva que no soslaye lo nocional de la contribución de la psicología sino que la redirija, de modo que pueda hacerse extensiva y no restrictiva en la ampliación del campo de acción de los profesionales formados en este segmento disciplinar, se asoma la necesaria proximidad a los sistemas teóricos para reconstruir el substrato conceptual que sostiene a este campo disciplinar; es de resaltar que, en el país, sólo dos

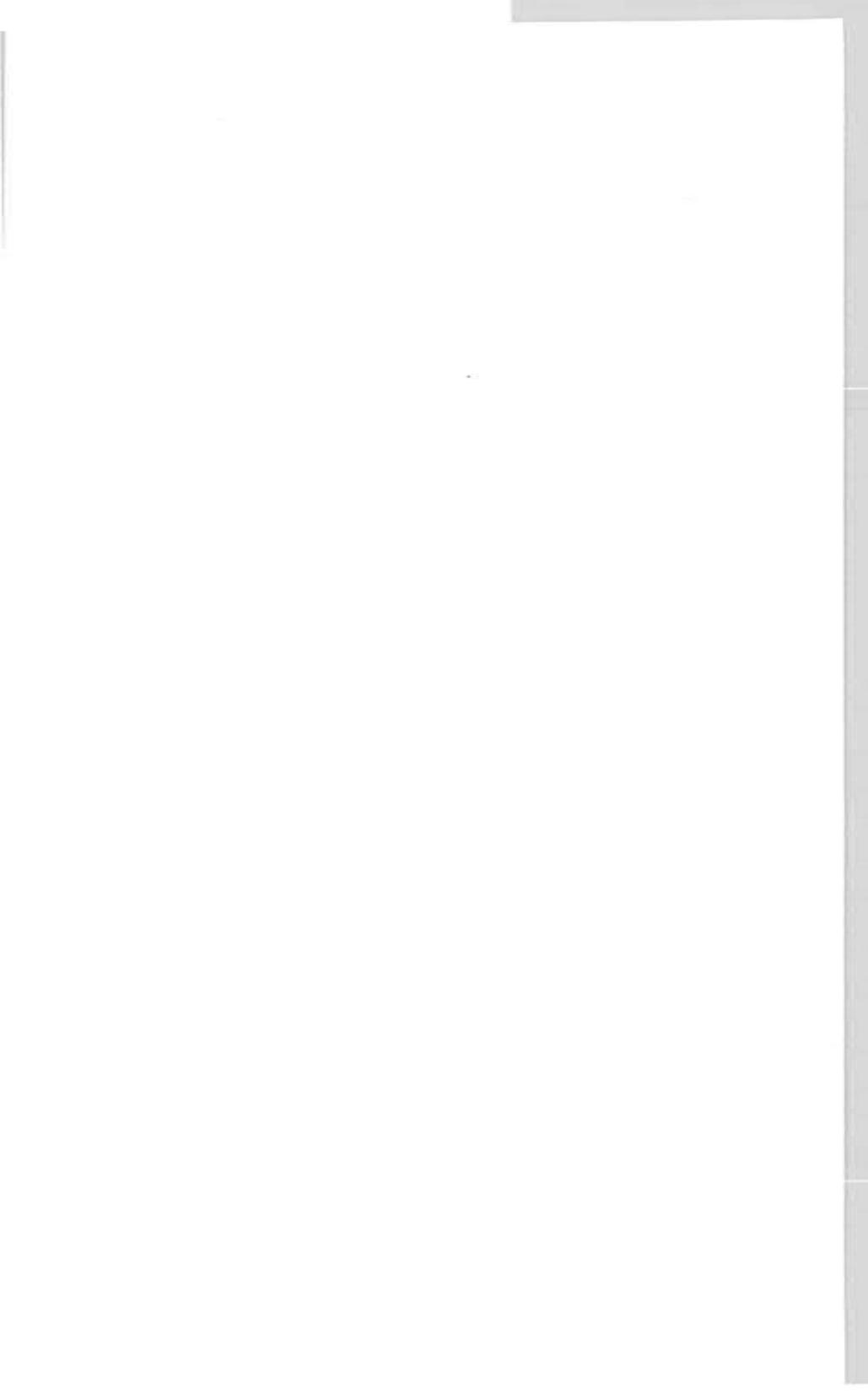
instituciones universitarias asumen los procesos de formación de profesionales en el área de Orientación; en ellas, el énfasis se hace en el dominio de competencias más asimilables a la labor de un psicólogo clínico, que en la tarea de un acompañante de procesos educativos.

Es a partir de esta observación, que emergen nuevas consideraciones sobre el tratamiento que se da a la Orientación como parte del complejo campo de acción de las Ciencias de la Educación, cuestión que induce también a la revisión de los referentes empleados para el accionar de los profesionales en este campo, así como de los enfoques, modelos y plataformas teóricas desde las cuales se opera en Orientación.

Por esto, las consideraciones de las formas mediante las cuales se ha manejado la arquitectura teórica de Orientación y sus connotaciones operacionales, tanto en lo atinente a la formación del profesional en esta área como en las disposiciones cambiantes sobre la práctica profesional, por su carácter dilemático-estructural, hacen devolver la mirada a la concepción disciplinar en el campo socio-humanístico para amoldarse a los cambios ya argumentados y que se identifican con facilidad en el contexto de la educación, tanto en lo social como en la valoración de la condición humana de las personas implicadas.

En tal sentido, desde el plano constructivo, el texto que se presenta avanza en el despliegue de fuerzas para poner en evidencia el sentido teórico-operacional de la Orientación, develar los soportes que se identifican desde la teoría y activarse en la configuración de una aproximación teórica para facilitar la interpretación del fenómeno de la Orientación desde la perspectiva de una tríada transfiguracional compleja representada en tres categoriales imbricados: *Aisthésis*,

*Poiésis* y *Katharsis*, que tienen su ubicación en un plano diferenciado del psicologismo, pero que se encuentran en los territorios comúnmente aceptados de la conciencia humana. En este último campo, en el cual sabemos que tiene alojo el pensamiento, la voluntad y el sentimiento de las personas, aparece la complejidad del sistema de creencias humano, entidad situacional que revela la condición cultural de la ciencia.



# Capítulo I

## MOMENTO EPISTÉMICO

*La idea del espíritu humano, que se ve o no se ve, es muy parecida a la idea del significado de una palabra, que se sitúa junto a la palabra, como proceso o como objeto.*

Wittgenstein,

Últimos escritos sobre filosofía de la psicología  
(Letzte Schriften, 1979)

**E**l interés central del cuerpo argumental que acompaña al contenido del presente texto requirió énfasis en la contextualización y delimitación de la problematización como una derivación de los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos de los procesos complejos vivenciados por el investigador, tanto en su proceso de formación profesional, como en las experiencias surgidas de la práctica de la Orientación en el campo educativo y vocacional.

Consecuente con el argumento precedente, el espacio de problematización halla su eje directriz en la interpelación, desde las vivencias del investigador, de los factores de carácter racionales/empíricos que, en la contemporaneidad, permiten dar cuenta de la arquitectura conceptual y teórica que sostiene a la Orientación Educativa Vocacional, con la finalidad de contribuir a delinear un conjunto de constructos teóricos que generen bloques conceptuales y principios para la reconstrucción inductiva, de enfoque abierto, que en la incertidumbre de la sociedad actual y en la complejidad

de la educación como Ciencia Humana, acompaña a este dominio profesional.

Por lo tanto, el referido eje matriz da lugar a la emergencia de una necesidad sentida, cuyas implicaciones configuran el giro de la racionalidad que acompaña al campo disciplinar de la Orientación mediante una dinámica reconstructiva forjada desde la tríada transfiguracional: *Aisthésis*, *Poiésis* y *Katharsis*, hacia la transfiguración del ser.

Se trata, entonces, de reportar las trayectorias reflexivas-transformacionales, seguidas en lo situacional del estudio, que permitieron ahondar en los caminos adecuados para reconocer, en el contexto de la teoría base de la Orientación y en la praxeología que le es correlativa, situaciones dirigidas hacia lo onto-epistémico del campo disciplinar, buscando convergencia en una nueva espacialidad que delinea la emergencia de la sensibilidad profesional, así como una aproximación al sistema axiológico del docente que se mueve en este plano para construir de manera proximal un canal de teorización que impulse la reconfiguración de la Orientación Educativa Vocacional en Venezuela.

Como necesidad sentida, el ámbito de problematización evidencia un cúmulo de factores que revelan la existencia de un problema en dos grandes dimensiones: la primera asociada al carácter socioeducativo que ubica a la Orientación Educativa y Vocacional en los límites de las promesas de redención social de las personas a través de la educación; y, la segunda, vinculada estrechamente a la ausencia de un eje teórico visible que exprese el hilo integrador de las discursividades transdisciplinarias, derivadas del compromiso teórico de la Orientación Educativa Vocacional con el giro de la racionalidad hacia la estética y el sentido

humano, en tanto recorte epistémico del campo profesional en educación.

Estos aspectos, anclados en la cultura disciplinar, planteados por Ossas (2005), partiendo de la neonarratividad contemporánea; vistos como una perspectiva teórica transdisciplinaria emergente por Vilera Guerrero (2008); indagados desde la teoría de la recepción por Díaz Morales (2010); contrastados por Maestro (2004), al plantearse una crítica a las ideas normativas en Jauss (2002); reeditados en la discusión expuesta por Morillo y Zambrano (2011), al examinar las limitaciones docentes para el manejo asertivo de las prescripciones de la ciencia, encuentran entonces convergencia en los discursos que se tergiversan cuando los procesos inherentes a la práctica profesional son tocados por lo representacional de la ideología, por los desequilibrios de la dinámica social y por los cambios que se han producido en la educación venezolana.

Tales factores situacionales refieren también la connotación que las dificultades para la consolidación del ideario teórico de la Orientación, las veladuras en sus elementos gnoseológicos y teleológicos, la búsqueda de los estudiantes hacia salidas expresas para su ingreso al campo laboral, las restricciones, en lo que Austin (1970) denomina performatividad o conversión de las expresiones locutorias, perlocutorias y de acción de los orientadores, como actores generadores de discursos, sugieren la direccionalidad de su formación y el desarrollo de competencias profesionales necesarias para participar en los procesos vinculados a la práctica profesional (Morillo y Zambrano).

Los espectros carenciales aludidos toman, en el campo particular de la Orientación venezolana, como nodos críticos de las consecuencias los elementos si-

güentes: la desidia en el ejercicio, la imposibilidad de supervisión y evaluación de las ejecutorias de los orientadores, los procesos de complejización del ingreso al campo laboral del profesional en este subconjunto disciplinar, la escasa demanda manifiesta en la elección de la carrera y la dispersión de los planos constructivos de los fundamentos de la misma como espacio de complementariedad de la educación en tanto ciencia humana.

### **Las Pistas de la Arqueología Sistemática**

Los planteamientos de Morillo (2011) sobre la visión de arqueología como ciencia, que tienen alguna similitud con las llamadas reglas del Método Sociológico de Durkheim (1970), son dispuestos para develar los presupuestos subyacentes que predominan en los discursos científicos durante largos períodos de tiempo, dando así la posibilidad de adentrarse en un nuevo escenario para la adquisición de conocimiento desde las ciencias sociales y humanas. Esta forma de pensamiento, aunque anclada en el estructuralismo, no se desarrolla recurriendo al análisis estructuralista, constituyéndose en una referencia para potenciar la combinación de diferentes corrientes intelectuales, dirigiéndola hacia la adquisición de conocimiento en la perspectiva autorreferencial.

Bajo esta cosmovisión, la epísteme discursiva ajustada al pensamiento foucaultiano hace referencia a reglas implícitas y compartidas que operan, como lo señala Morillo (2011), a espaldas de los individuos, como condición indispensable para que se configuren las afirmaciones; hay que observar la consideración que hace este autor sobre las concepciones de ciencia derivadas del pensamiento de estudiosos como Gastón Bachelar, en los planteamientos sobre la nueva visión de la epistemología (Bachelar, 1986) y las consi-

deraciones sobre el impacto en la investigación; esta posición revela la existencia de un hilo tensional fuerte en el discurso histórico que no aparece consistentemente revelado en el caso de la Orientación Educativa Vocacional.

La fuerza que muestra la arqueología como plano de examen de la historicidad de la ciencia, Foucault (1998), abre una brecha importante para incorporar la noción de discontinuidad empleada por el investigador en términos de instrumento para acercarse a la realidad, asintiendo que esta discontinuidad forma parte de ella. Es en tal instancia en la cual cobra relevancia la noción de aproximación genealógica a la estructura teórica que se configura alrededor de la Orientación Educativa y Vocacional; las formulaciones hechas por Foucault en la década de los setenta (Foucault, 1988) al afirmar que el significado de los objetos o prácticas varía en función del contexto en el cual surgen, están en concordancia con la perspectiva que deja ver la construcción discursiva como un enfoque válido para de-construir el tejido de la discursividad social en tanto espacio de poder manejado desde el significado del discurso, tal como ocurre en el discurso educativo en el campo de la Orientación. Así, en términos genealógicos, lo que se discute es el poder como entidad desde la cual emergen nuevos significados; en el caso de las fuerzas liberadoras que se derivan del discurso educativo y de sus representaciones, en el plano de la Orientación, implica el reposicionamiento conceptual que surge desde las luchas de poder, que se gestan en los enfoques y prácticas propias de la Orientación Educativa, cuestión que refiere simplemente nuevas formas de atender las necesidades de los sujetos implicados en estos servicios o prácticas y responder a las limitaciones que se revelan en este campo disciplinar.

## La Raíz de la Problematización

Desde mediados del siglo XX en adelante, según los reportes de la evolución de la ciencia (Hempel, 2002), se han replanteado en forma crítica las bases epistemológicas de los modos de producción de conocimiento y de la misma ciencia. Para autores como Damiani (1997), no solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico y en general, es decir, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Es la crisis del logos o de la razón; una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectarían al ser humano (Osho, 2011). Estos giros en la arquitectura fundacional de los modos de representar el mundo emergen precisa y paradójicamente en momentos en los cuales la explosión y el volumen de los conocimientos se hacen inconmensurables.

El cuestionamiento de los fundamentos estaría dirigido, probablemente, hacia lo que se ha denominado el logos científico tradicional (Hempel 1986), es decir, hacia los criterios que rigen la científicidad de un proceso lógico y los soportes de su racionalidad, cuestiones que marcan los límites inclusivos y exclusivos del saber científico. Por todo ello, tanto en la actividad científica como en la académica se ha vuelto un imperativo desanudar las contradicciones, las aporías, las antinomias, las paradojas, las parcialidades y las insuficiencias del paradigma dominante, desde la época del Renacimiento (siglo XV al XVIII), el conocimiento científico.

Esta situación no es algo superficial, ni coyuntural; el problema es mucho más profundo y serio: su raíz, que pasa por la urdimbre conceptual de la disciplina, llega hasta las estructuras lógicas de nuestra mente, allí los territorios de la conciencia, pensamien-

to, voluntad y sentimiento, a decir de Martínez (2004), como procesos que sigue nuestra razón en el modo de conceptualizar y dar sentido a las realidades, son puestos en tela de juicio; del mismo modo, los registros sobre las concepciones expresas relacionadas con la conciencia plantean que estos nodos relacionales de la problemática que vive la Orientación remiten a la consideración de las advertencias formuladas por autores como Merleau-Ponty (1975; p. 199), cuando refiere, tratando de describir el fenómeno de la palabra y el acto expreso de significación, que tendremos una oportunidad para superar definitivamente la dicotomía clásica del sujeto y el objeto:

...la palabra o los vocablos aportan un primer estrato de significación adherente a los mismos y que ofrece el pensamiento como estilo, como valor afectivo, como mímica existencial más que como enunciado conceptual, aquí descubrimos, bajo la significación conceptual de las palabras, una significación existencial, no solamente traducida por ellos sino que las habita y es inseparable de las mismas.

Esta observación saca de plano la vieja separación sujeto-objeto que implicaría soslayar la consideración del investigador como parte del fenómeno investigado; por lo cual se reposiciona el ideal de las vivencias humanas como fuente para la de-construcción de lo conocido y la re-construcción del andamiaje teórico de partida en las múltiples cosmovisiones sobre la Orientación como instancia referencial para la indagación.

El trabajo aludido es, en las tesis sostenidas por Merleau-Ponty, la recreación del valor estético en el fenómeno de la percepción, pasando por los contenidos del organismo o cuerpo y las implicaciones de lo sensible en la conciencia humana; es la percepción el punto clave para avanzar en la comprensión de los contenidos teóricos de soporte en las disciplinas del

mundo de las ciencias humanas. Merleau-Ponty, al reflexionar sobre el alcance de lo conceptual, visto como vía representacional de la palabra, pues el lenguaje es la existencia efectiva de imágenes o vestigios que las palabras dejan en la persona; admite que "la palabra se deja aprender y traducir, pero nunca aprehender y trasponer del todo". Entonces, si aceptamos lo sostenido por el autor citado, la arquitectura conceptual que da soporte a la Orientación no hace exégesis al contenido y alcance de los conceptos sino al sentido que ellos tienen en su propio contexto.

Desde la argumentación planteada, asentimos en que este problema desafía nuestro modo de entender, reta nuestra lógica, reclama un alerta, pide mayor sensibilidad intelectual, exige una actitud crítica constante, y todo ello bajo la amenaza de dejar sin rumbo y sin sentido nuestros conocimientos considerados como los más seguros por ser aceptados como científicos. El fenómeno representacional del problema del giro de la razón permea entonces todos los ámbitos disciplinares y se pronuncia con fuerza en los espacios de las ciencias sociales y humanas, tal como ocurre con educación; en este último contexto, la interpelación de la racionalidad moderna es ya un común denominador en los trabajos investigativos propios de las ciencias de la educación y con énfasis aparece en las investigaciones de campo propio de la Orientación Educativa Vocacional.

Para Cobos y Almaraz (1995; p. 135), el reto de la racionalidad y la comprensión se ubica en la representación del concepto y de la categorización como proceso conexionalista que los identifica, en el conexionalismo interno, como unidades referenciales de lo representacional; sobre el asunto, estos autores señalan que el conocimiento almacenado en la memoria, en

términos de arquitectura conceptual, se asienta en las conexiones existentes entre estas unidades y se manifiesta como conexionismo externo en la interconexión de los conceptos constituidos en el lenguaje. Así, cada vez que alguna variación afecta al sistema conceptual, se generan una serie de transformaciones de éste en las cuales las unidades van cambiando progresivamente su valor de activación, hasta que alcanzan estabilidad.

En el plano de lo particular, en un campo específico de la educación como lo es la Orientación, las aristas disciplinares asociadas a la psicología vocacional se ven impactadas también por aquellos cambios epistemológicos ya referidos y reconocen su probable repercusión en todos los registros de la práctica profesional. Por ello, más que identificar principios abstractos sobre carreras individuales, enfatizarían la importancia del conocimiento local, personal y socialmente situado, es decir, del conocimiento de la persona y el tratamiento de lo que hemos conocido como las diferencias individuales que en el caso particular de la Orientación implica los nodos críticos de su singularidad, de la visión propia sobre lo educativo, vocacional, personal, familiar, social y profesional.

Esto significaría tener presentes todos los rasgos que configurarían la identidad personal del usuario de los servicios de Orientación: género, clase social, grupo étnico, orientación sexual, interés en la formación escolarizada, tendencias hacia las profesiones, entre otras. Sólo así, sería posible establecer la visión sobre una auténtica relación interpersonal, libre de supuestos y malentendidos mediada por los procesos de la Orientación Educativa Vocacional.

Respecto a la Orientación Vocacional, el campo disciplinar que le es propio tuvo a lo largo del siglo XX

dos impactos fundamentales: el primero, a principios del siglo, con Parsons (1909), quien por su obra *Choosing a Vocation*, fue reconocido como el fundador de la Psicología Vocacional. Este segmento disciplinar más tarde sería convertido en ciencia y obtendría legitimación, al proclamar el razonamiento verdadero como el método moderno para emparejar a las personas con las posiciones de trabajo. En efecto, la disciplina utilizaba como método central el emparejamiento entre individuos y ocupaciones, para ayudarles a encontrar el trabajo más apropiado. Como este método seguía el espíritu de la modernidad y su objetividad, fue considerado, a pesar de su rudeza y tosquedad, como efectivo.

A mediados del siglo XX, se introduce un cambio fundamental en la Orientación Vocacional por obra de Donald Super (1953), al sostener que los psicólogos debían reorientar su atención no al estudio de las ocupaciones, sino al estudio de las carreras. De esta manera Super (1997) fortalecía la ciencia moderna objetivista, colocando el individuo y no la ocupación, en el centro de la psicología vocacional; sin embargo, no introdujo una nueva filosofía de la ciencia, como había hecho Parsons (1909).

Hoy en día, con la evolución y diversificación del trabajo, y con el amplio número de profesiones, hiper especializaciones y áreas ocupacionales, estaríamos ante el imperativo de otro cambio fundamental: la necesidad de centrar la Orientación Vocacional en el desarrollo de la persona, sus valores éticos-estéticos y el significado que tiene su área de trabajo para su configuración personal.

Es indudable que el desconocimiento de esta serie de razones en el desarrollo de la narrativa educativa-vocacional socava los cimientos epistémicos y des-

calificaría cualquier pretensión de validez científica que dicha literatura pudiera reclamar.

En la actualidad, por la dinámica de los cambios evidenciados en sociedad, pareciera que los signos y señales de los tiempos reclaman una actividad profesional en la Orientación Vocacional que se centre más en la vida de las personas y en el significado que tiene el trabajo que desempeñarían para su propia autoconfiguración; todo lo demás, en esta nueva perspectiva, pasaría a un segundo plano.

En Venezuela se manifiestan mucho más tarde y de manera incipiente las condiciones situacionales de los países industrializados, relativas a la industrialización y la concentración urbana. Guardando las diferencias de orden cuantitativo y cualitativo, es posible decir que las consecuencias son las mismas en el entorno educativo: la matrícula se expande considerablemente y se inicia un proceso de diversificación, reflejo a su vez de la diversidad ocupacional y de la especialización en el trabajo; aquí el fenómeno situacional es la necesaria emergencia de la Orientación Educativa Vocacional.

No pretendemos hacer el análisis histórico del desarrollo de la Orientación en Venezuela, porque diversos autores han ahondado ya sobre este asunto, señalando las tendencias que en cada período histórico ha mostrado la Orientación hasta evidenciar su focalización en la visión psicologista de la misma; así, autores como Del Olmo (1956), Essensfeld (1979) y Calonge (1988, 1985), entre otros, permiten esclarecer las concepciones tradicionales que tomó la Orientación como campo disciplinar. En ese aspecto, este aporte teórico se limitaría a citar sus inicios y los momentos contextuales en los cuales se producirían cambios en la manera de ver esta práctica social.

En la revisión de los registros históricos, se evidencian fenómenos que ilustran la potencialidad del cambio social, como el hecho asociado al derrocamiento del régimen político-militar de 1958 y el retorno de la democracia partidista; con ésta, se daría paso a la participación de amplios sectores de la sociedad, a través de las diferentes organizaciones sindicales, gremiales y políticas. Estos procesos de cambio ubican a la Educación en el centro de la preocupación de toda la sociedad y de sus gobernantes. En este contexto se institucionalizaría la Orientación en 1963, cuando el Ministerio de Educación crea el Servicio Nacional de Orientación (SNOME). Este servicio se abocaría de inmediato a la capacitación y entrenamiento del personal que prestaría servicio dentro del campo de la Orientación.

Una vez que la Orientación se institucionaliza, el contexto político de Venezuela se vuelve esencial en la determinación de su configuración. Aquí, sus inicios se vincularían directamente con las políticas del Estado en materia educativa, por lo menos hasta el año 2002, a pesar de los constantes cambios y sobre todo de la discontinuidad de planes y programas, la simbiosis entre políticas educativas y Orientación ha permanecido.

En el registro cronológico, desde 1963 hasta finales del siglo XX, la Educación, y en consecuencia la Orientación, era fuertemente centralista, además sufre muchos cambios de carácter administrativo de tipo jerárquico dentro del Ministerio de Educación, de Servicio Nacional pasa a División de Orientación del Ministerio de Educación, de ésta a Departamento (DOME), para luego pasar a formar parte, como una dependencia más, de los Servicios de Bienestar Estudiantil. Igualmente, se vería afectada por los conti-

nuos cambios de planes y programas propuestos por los distintos grupos políticos que llegarían al poder a lo largo de esas tres décadas. Esos planes no tenían ninguna continuidad; cada nuevo equipo de gobierno proponía una nueva concepción de Orientación, eliminando los planes anteriores sin la evaluación requerida. Todas las directrices eran elaboradas desde las oficinas centrales del Ministerio y bajadas regionalmente a los orientadores para su ejecución.

Dentro de estos planes fue avanzándose del Servicio Integral de Especialistas (formado por profesionales diversos: orientadores, médicos, psicólogos, odontólogos), al Servicio Unipersonal (un sólo orientador) en un plantel determinado, y de este último a los llamados Núcleos Integradores de Bienestar Estudiantil (NIBE), los cuales atenderían a varios planteles escolares. Del mismo modo, las influencias de los Estados Unidos y Europa se hicieron también presentes en el país. Tanto el movimiento de Salud Mental, como su derivado: el enfoque humanista, entraron a la Orientación a través de los programas formadores de orientadores en las universidades públicas. Así mismo, el movimiento que pregonaría la necesidad de incorporar la Orientación al currículo escolar también encontraría eco. En los planteles de Educación Media se creó la *hora de guiatura* (se le asignaba a un docente una hora a la semana para tratar con los estudiantes temas de interés personal y vocacional) y se implantaron las áreas de exploración con el fin de poner en contacto al estudiantado con ocupaciones específicas. Así, en el discurrir del tiempo permanecería la influencia del enfoque humanista y como configuración administrativa se conservarían tanto el NIBE como el servicio unipersonal en algunos liceos.

A finales de este período, los funcionarios de Orientación del Ministerio de Educación asumieron el modelo denominado: *Asesoramiento y Consulta*, derivado del enfoque humanista, en el cual el orientador trabajaría fundamentalmente con las figuras significantes para el estudiante, es decir: docentes, personal directivo, padres y responsable. 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 beneficiarios.

El modelo de asesoramiento y consulta siguió vigente en los documentos oficiales y hasta finales de los años ochenta del siglo XX, ellos constituían líneas de acción nacional, porque el proceso de descentralización apenas empezaba a descollar. Una vez comenzada la descentralización, la Orientación se debilita a nivel de las instancias centrales, lo cual se refleja en la incertidumbre de los orientadores.

Antes de 1998, las políticas públicas sobre descentralización iniciaban un proceso que llevaría, a largo plazo, a una autonomía de las políticas educativas regionales. No obstante, desde 1999, tal concepción fue cuestionada y se volvió al planteamiento centralista. Hasta el 2002 se siguió observando esa tendencia por parte del alto gobierno en todos los ámbitos de las políticas públicas y en especial de la política educativa.

La descentralización constituyó una configuración política que tendería a favorecer la práctica orientadora, imponiendo una nueva mirada sobre ella. Según Calonge (1998), sería fructífero reflexionar sobre la posible especificidad de esta práctica social que se deriva de lo local.

En los actuales momentos, aun con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2009), la Orientación no se vislumbra como una actividad prioritaria por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sin embargo, las universidades autónomas, como la Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo, siguen formando orientadores tanto en pregrado como en postgrado. Es en el nivel de formación en el postgrado en el cual se revela la emergencia de nuevos enfoques disciplinares; así, en la Universidad Central de Venezuela fue introducido el enfoque psicosocial para la Orientación.

En tal sentido, Calonge y Casado (1998) señalan: "Un enfoque psicosocial hace referencia a un nivel de explicación de los fenómenos del comportamiento humano que intenta integrar el desarrollo interdependiente entre los contenidos, procesos y productos psicológicos y los contenidos, procesos y productos socioculturales" (p. 74). Se trata, entonces, de concebir la Orientación como una acción que se dirige no solamente a los aspectos psicológicos de los sujetos sino también a los elementos del contexto social y cultural que los circundan. En tal sentido, los procesos de comunicación y de interacción social resultan nucleares en la práctica orientadora. Estos procesos constituyen nichos de intervención para la Orientación en los distintos niveles de organización social: interindividual, grupal, intergrupal y organizacional (Calonge y Casado, ob. Cit). Este enfoque comienza a dar sus frutos en la investigación y en su desarrollo teórico, pero aún no ha llegado a las instancias gubernamentales encargadas de la toma de decisiones (niveles decisorios).

En el plano de la reflexión, a través de la Orientación profesional se podría promover la autoconfigura-

ción o bien la domesticación, según Ulla Kann (1988). La transformación significaría liberar al individuo de las opciones profesionales tradicionales, no sólo por lo que se referiría a la capacidad, sino también por lo que se estimaría con respecto a la clase social, grupo étnico, a la religión, sexo, en otros. La Orientación como domesticación trataría de hacer creer a los estudiantes que la mejor opción es conformarse o mejor no animarles a apartarse de la tradición.

Los orientadores vocacionales ejercerían un gran poder, posibilitarían liberar al sujeto de las restricciones impulsadas por las ideas tradicionales sobre las carreras adecuadas, basadas en criterios de sexo, grupo étnico, clase o capacidades. Asimismo, podrían impulsar el cambio social induciendo al individuo a no aceptar la manipulación de su elección profesional por razones de control social, económico y político. En determinadas sociedades, el orientador se enfrentaría al problema de elevar las aspiraciones de los estudiantes con pocas pretensiones, mientras que en otras sociedades se trataría de adaptar estas aspiraciones a la realidad del mundo de la vida del sujeto reflexionante.

A partir de este enfoque teórico se posibilitaría el diseño a modo introductorio de un nuevo marco referencial dinámico que tribute a las preocupaciones teóricas-prácticas de la Orientación Pedagógica en la universidad, un marco que consideraría tres ejes: Pedagógico (**P**), Científico (**C**) y Didáctico (**D**), modelándose como (**P C D**).

El eje pedagógico examinaría de manera relevante la trascendencia existente entre las aptitudes expresivas e interpretativas del aprendiz; el eje científico analizaría la reciprocidad existente entre la observación de los hechos y la capacidad de explicación de los

mismos; y, finalmente, el eje didáctico investigaría la configuración existente entre el saber que se requiere sea estudiado y la metodología que se emplearán para el logro de aprendizajes.

El enfoque (PCD), como base, se complementaría en la universidad, extendiendo y elongando al cuerpo docente el ideal de que la tarea estaría centrada en el estudiante y consistiría en facilitarle aprendizajes para pensar, recuperar el sentido de ser persona, el valor de convivir, el alcance del compromiso, a con-substanciarse y a decidir. Tal direccionalidad conformaría el desafío de integración teórico-práctico que se le presentaría a la Orientación. Las estrategias, metódicas, gestiones e implementaciones, dependerían de la singularidad educativa de cada ámbito académico.

Sin embargo, en la revisión de las tendencias que toma en la práctica el dominio conceptual sobre la Orientación, en una apreciación sencilla nos atreveríamos a decir que mantienen su vigencia de manera relativa los desarrollos, ya señalados, de Super (1997), Holland (1975) y Krumboltz (1979) en los trabajos temporalmente más cercanos, esto no niega que se puede asentir en que, en la práctica, los encontramos bastante distanciados de su acción concreta real, como lo señalado anteriormente al determinar las debilidades presentes y vigentes, sin mencionar las referidas a las concretizaciones de los lineamientos teóricos que se hacen muchas veces inaplicables en nuestro medio educativo.

Las teorías aludidas están basadas en el estudio de la personalidad y, en el caso de lo vocacional, centran el acierto en la elección de carrera o en el perfil ocupacional, los cuales asocian con factores de personalidad; es decir, que en función del clima emocional en el que se ha desarrollado una persona, va a mani-

festar unas conductas que le harán encaminarse hacia diferentes tipos de profesiones y ocupaciones, influyendo también los ambientes en que se cultiven esas profesiones y los reconocimientos de sus ajustes o desajustes sociales relacionados con la satisfacción laboral que aquellos produzcan.

Las pautas teóricas bajo las cuales se maneja la Orientación atienden más formalmente a lo que Holland (1975) llamó seis tipos de personalidad, que se corresponden con los tipos de 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 las aplicaciones que este enfoque tiene en Orientación Educativa Vocacional, su conjunción permite pronosticar logros en el trabajo.

En el campo de la Orientación en Venezuela, la teoría de John Holland es una de las que más impacto ha tenido en la investigación y conceptualización de la Orientación para la carrera u orientación profesional, con gran influencia en la elaboración de programas de Orientación, no obstante la gran cantidad de críticas que han recibido sus formulaciones.

Desde la perspectiva de tales enfoques teóricos, en la Orientación venezolana se atiende con regularidad tres cuestiones fundamentales a las que tratan de ofrecer explicación: la relación entre características personales y ambientales y su impacto en el éxito en la toma de decisiones; así como, en la implicación en el desarrollo de la carrera y en las que conducen a la indecisión, las decisiones insatisfactorias y la falta de logros.

Otros aspectos tratados mediante los enfoques teóricos ya expuestos son los relacionados con las ca-

racterísticas que conducen a la estabilidad en el tipo y nivel de trabajo que una persona desarrolla a lo largo de la vida así como los métodos más eficaces para proporcionar ayuda a las personas con problemas en el desarrollo de su carrera.

En síntesis, el proceso de Orientación, según las teorías en uso, respondería a todas las interrogantes que se presentan, generalmente, en el segmento dispuesto para decidir qué hacer al terminar el bachillerato. Las respuestas sobre las carreras y las profesiones, sobre los propios deseos y aptitudes, comenzarían a esclarecerse en cuanto a las áreas de desempeño que cada persona tiene. El proceso de elección aparecería cuando se aproxima la hora de terminar la formación general del bachillerato, o bien cuando ya se ha comenzado una carrera que no cumple con la expectativas iniciales.

En contraposición al enfoque teórico sometido a discusión, las consecuencias del fracaso y el miedo al error demandaría una tarea de sicoprofilaxis que se centraría en cómo sería el alcance de la meta. El proceso terapéutico tendería a que esta búsqueda se realice en función de todas las variables involucradas: autoconocimiento, oferta educacional y situación del mercado laboral respecto de esa oferta. Esta observación amplía el campo teórico de la Orientación, pero no consigue asidero en las conceptualizaciones en uso en este espacio.

En la práctica, se sabe que se tiene vocación por algo cuando se ha podido atravesar una serie de vivencias, las cuales conducen, potencialmente, a trascender la simplicidad del factor motivacional de elección. En ese plano, resulta más práctico evaluar los intereses particulares y las aptitudes, que supondría que puede encontrarse un rasgo estético reflexionante

a lo interno del sujeto. Evaluar el fenómeno en términos psicológicos implica conocerse con la mayor precisión posible; es decir, debemos conocer nuestras potencialidades para desarrollarlas y elongarlas. La vocación posiblemente se constituya, tal vez, a partir de un juicio estético y no por el encuentro de ocupaciones y profesiones imposibles. Tal cuestión cambia radicalmente el eje epistémico de la Orientación, mueve los lineamientos tradicionales a la confrontación con las espirales recursivas de la complejidad en el mundo de la ciencia y en el mundo de vida de las personas.

Frente a esta disyuntiva, los fundamentos contextuales de la Orientación están conformados por los elementos situacionales que interactúan en un momento histórico determinado (espacio-tiempo). El contexto está representado por un conjunto estructurado de elementos o propiedades de una circunstancia dada, que son pertinentes para la producción, desarrollo y funciones de una práctica social definida. Estos elementos no se refieren solamente a las condiciones materiales de una sociedad, sino también a los conocimientos, ideas, creencias y opiniones que las personas tienen sobre esa situación. Aparece aquí la consideración del sistema de creencias del sujeto.

Ahora bien, las propiedades de una situación social pueden devenir complejas, difíciles de manejar con las vías convencionales que hasta ese momento se han utilizado. En tales circunstancias, se crean instituciones como la Orientación, que pueden articular y dar organicidad a esas propiedades.

La comprensión de los enfoques teóricos sobre la Orientación pasa por el posicionamiento de la idea siguiente: toda actividad humana, realizada de manera sistemática y organizada, surge, se desarrolla y se consolida (con las transformaciones del caso), parece o

se difumina, en armonía con factores como la dinámica socio-estética, que se hace inteligible para todos los sujetos históricos. En efecto, la Orientación, en tanto práctica institucionalizada, nace y se transforma en un momento histórico en el cual sería preciso sistematizar una manera de ayudar a los individuos y grupos fuera de los escenarios convencionales y domésticos.

Esta posición se contrapone a la idea que interpreta la búsqueda del origen histórico de las disciplinas o de las prácticas sociales sistematizadas en las puras acciones humanas espontáneas. Respecto al asunto, autores como Shertzer y Stone (1972) y Beck (1973), entre otros, sostienen que es posible situar el origen de la Orientación en el momento en que el ser humano recibió una ayuda verbal o enseñanza (donde se incluyen los oráculos, los jefes de tribus, la familia, los chamanes, los sacerdotes o los maestros). Desde este punto de vista, los inicios de la Orientación se podrían rastrear a partir de la organización misma de los primeros grupos humanos.

La realidad señalada deviene más compleja en la medida en que el proceso de industrialización se consolida y se elonga, en países europeos, en los Estados Unidos de Norte América, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX. Ello ameritaría, entonces, la intervención sistemática de agentes sociales que puedan darle cierta organicidad en un principio al mundo laboral; luego, al mundo educativo; más tarde, al mundo de la salud mental, y posteriormente, al mundo de la comunicación "interactiva" como forma de interrelación personal, grupal e intergrupal y a la interacción social compleja.

En el caso de la Orientación Educativa Vocacional, una pléyade de pensadores afirman que la ausencia de una plataforma epistémica que revele la consisten-

cia del discurso teórico de soporte deja al descubierto la fragilidad de los postulados en los cuales se ha intentado fundamentar la Orientación; entre ellos, los más reciente abordajes se refieren a la Orientación como una práctica transformadora (Vilera, 2008; p. 32) que apunta a la búsqueda de opciones en los nuevos saberes, “Un nuevo ethos, principios y fundamentos teórico científicos de la profesión para los nuevos tiempos...” o la visión de una Orientación con-prometida-social (González, 2010), en la cual la que prevalece es la referencia a que “...los profesionales de la Orientación deben estar al lado de los usuarios de la Orientación y velar porque todos, sin excluir a nadie, sean beneficiarios de la misma calidad de vida que se espera sea compartida por una misma comunidad”.

Sin embargo, estos tratamientos teóricos dejan de lado aspectos como los referidos a las formas de recepción del placer estético empleadas por los sujetos; es decir, no se ponen en la mesa de discusión los factores viables para evidenciar el impacto o conmoción que se genera por el placer de la recepción como experiencia estética por la finalidad del ser de la cosa recibida, como forma de conocimiento vistas como *Aisthēsis* o la carga anímica de la impresión perceptual, ver reconociendo y reconocer viendo en términos de la plenitud compleja de la exactitud perceptiva; igual situación se presenta con los factores vinculados con la producción representacional del sujeto desde el placer por la obra hecha o *Poiēsis*; en el caso de las experiencias básicas estético-comunicativas que reportan el placer del sujeto por la elección realizada, los dejos son también evidentes, no hay formas expresas de interpretación para la inauguración y justificación de normas de conducta como ideario de determinación de todo ente autónomo, tal como ocurre con las personas al seleccionar un campo de formación sin las barreras de lo pres-

criptivo normativo. Respecto a la conducta estética placentera, esta correlativa a la participación del actor ante su propia actuación como co-creador, representa la transformación del sentimiento o pasión por lo que se hace. En síntesis, estos tres aspectos no son tratados en la teoría de soporte de la Orientación Educativa Vocacional.

Las carencias aludidas conducen, partiendo de las reflexiones precedentes, a la interrogante desde la cual se construye el patrón axial de la argumentación, esta se enunció, en términos de gran pregunta directiva, en la forma siguiente: ¿Cuáles aristas teóricas permiten re-construir la visión de la Orientación Educativa Vocacional desde la tríada: Aisthesis, Poiésis y Katharsis, hacia la transfiguración de su Ser?

### Los Elementos Justificatorios

La emergencia de consideraciones sobre aspectos inherentes a las variantes que toman las configuraciones teóricas propias de la Orientación Educativa Vocacional, en las Ciencias Humanas y educativas, en tanto espacios de análisis para la comprensión de las acciones tanto del orientador como de las derivaciones actitudinales y conductuales de los estudiantes, hacen evidenciar la relevancia científica que adquiere sostener una visión epistémica cuya construcción teórica contribuya a facilitar la interpretación del fenómeno de la Orientación, más aún cuando incorpora una tríada contentiva de canales para el giro epistémico de lo disciplinar hacia la estética, signados como: *Aisthesis, Poiésis y Katharsis*.

Del mismo modo, el reconocimiento en el despliegue del discurso argumental sobre las prácticas profesionales en Orientación, revelando que éstas reclaman nuevos escenarios para apuntalar los procesos de intervención o mediación desde este campo educa-

tivo; dirigen las derivaciones de la reflexión a la develación de los factores implicados en las mencionadas prácticas, las cuales deben concebirse desde una perspectiva integradora y compleja, incluyendo el impacto que surte la recepción de la obra en tanto *Aisthesis*, la extensión de la percepción de lo vivenciado como estética y el placer de la comunicabilidad en términos del goce estético profundo correlativo a la *Katharsis*.

Por otra parte, este aporte teórico adquiere importancia en el plano institucional pues permite a la universidad la discusión de nuevos derroteros teóricos surgidos de su seno para esclarecer la arquitectura conceptual atinente a la Orientación Educativa Vocacional. La necesidad de revalorizar estos aspectos como requerimiento de docentes y estudiantes se despliegan desde los resultados investigativos.

La importancia social del estudio radica en que restituye la valoración de la Orientación, ya no como un espacio de la cultura psicologista heredada en educación, sino como una impronta que recoge el ideario transformador de la teoría desde la reflexión generada a lo interno de la institución que ofrece programas de formación para profesionales en el campo de la Orientación.

En cuanto a sus implicaciones prácticas, los hallazgos reportados en dicho estudio constituyen, por una parte, un referente para la formulación de una propuesta pedagógico-investigativa vista en una nueva línea de investigación que amplía el horizonte para la indagación en Orientación, y por otra contribuye a optimizar el proceso implicado en la práctica profesional y constituye un punto de partida e incentivo para futuras investigaciones desde un enfoque cualitativo, estructural sobre el área temática planteada.

## Capítulo II

# ACERCAMIENTO ARQUEOGENEALÓGICO

*Las lágrimas son uno de los fenómenos más misteriosos de nuestra vida, la mayoría de la gente sólo es consciente de una de estas dimensiones: la del dolor, el sufrimiento, la desdicha, la tristeza. De modo que las lágrimas no se limitan a la tristeza y a la infelicidad; también pueden haber lágrimas de alegría, lágrimas de felicidad.*

Osho (2011)

En el filo de la Navaja

La necesidad de una revolución en la conciencia

Con el fin de comprender los fundamentos contextuales de la Orientación, se hizo necesario conocer los antecedentes históricos de esta práctica social, tanto en sus conceptualizaciones como en su operatividad, en aquellas latitudes donde se institucionalizó: Estados Unidos de Norteamérica y Europa. La Orientación se establece debido a unas condiciones contextuales específicas que la hacen necesaria, útil y pertinente en el campo de la educación y en la asesoría vocacional.

En el año 2009, durante la celebración de los 100 años de la Orientación, una pléyade de pensadores se pronunciaron por discutir la evolución de la Orientación y su transformación tanto en lo conceptual como en las aplicaciones de su campo específico; así para Pérez, Filella y Bisquerra (2009, p. 56), el origen de la Orientación tiene a Frank Parson como generador de este campo, que en principio era “ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera”. En este

entorno, la Orientación era un hecho singular realizado en un momento específico de la vida. Sin embargo, los aportes parsonianos condujeron a visualizarla como Orientación vocacional. Surge fuera de la educación formal, pero con el ideario de la generalización.

En el desarrollo de sus concepciones, la Orientación pasa de ser una ayuda en la transición escuela-trabajo a lo nocional del ciclo vital del sujeto. Alcanza fortaleza tanto en el campo de las vocaciones como en el apuntalamiento e indagación de los procesos de aprendizaje escolarizado; asume instancias de asesoría para el desarrollo integral de las personas, diversificando sus acciones hacia la Orientación profesional, Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje, atención a la diversidad y Orientación para la prevención y el desarrollo.

Desde la perspectiva psicológica, los enfoques sobre Orientación toman sus basamentos de cuatro grandes modelos de la psicología asociada a las decisiones y al consejo vocacional; en este sentido, se tienen como referentes según Pérez, Filella y Bisquerra (2009), López Meza (1983; p. 73) que los modelos base son: el descriptivo, apoyado en los hallazgos de la psicología diferencial; el psicodinámico, de la tradición psicoanalítica; la teoría del desarrollo humano, el cual supone que el sujeto desarrolla un proceso evolutivo a lo largo de la vida; y el conductista, que asume el aprendizaje como un fenómeno conductual posible de ser modificado.

Estos enfoques han sufrido una serie de transformaciones y cambios, colocando en el escenario de la educación a la Orientación como un modelo de intervención tanto de la conducta como de los proceso de aprendizaje. Así, el concepto de Orientación tiene en el campo de la educación acepciones diferentes; por ejemplo, para autores como Kowitz y Kowitz (1969), este campo tiene su

acogida en educación como una función, entendida como Orientación y control personal.

El enfoque aludido fija sus conceptos en la psicología experimental, sin embargo, los autores señalados, asumen que la Orientación es un servicio de atención especializada para las necesidades humanas de los estudiantes y advierten que lo vocacional se asocia a la Orientación por su carácter integral; sobre el asunto afirman Kowitz y Kowitz lo siguiente:

La función de Orientación se desarrolló para dotar una dirección profesional al campo de las relaciones humanas, de la misma manera que la administración escolar aportó una dirección experta en materia de asuntos fiscales y los supervisores y expertos en currículum prestaron su apoyo especializado a las actividades planificadas de los maestros de aula (p. 23).

La observación derivada de la cita implica el reconocimiento de las tendencias vocacionales de las personas como correlativas a la división social del trabajo; por lo cual, la especialización profesional escolar no pasó desapercibida en el panorama de los cambios en educación.

Otro enfoque de interés lo presenta el trabajo de López Meza (1983; p. 187), quien coloca la Orientación vocacional en el plano de la psicología interactiva. Para este autor al referirse al concepto de Orientación vocacional afirma que: "Esencialmente la Orientación consiste en un proceso de ayuda a la madurez personal del individuo; haciendo hincapié en su carácter específicamente humano"; esta acepción implica reconsiderar aspectos propios de las condicionantes del usuario de los servicios de Orientación en tanto que ser humano, por lo cual el autor aludido afirma que:

Concebimos la Orientación vocacional como un aspecto de la Orientación humana que consiste en "un proceso de maduración y aprendizaje personal, a través del cual se presta una ayuda técnica al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales con el objeto de que logre un óptimo de realización personal y de integración social a través del mundo del trabajo" (p. 188).

Este intento por dar ubicuidad conceptual a la Orientación, sumándole el carácter de atención a la vocación, dando respuesta a la necesidad de apoyo para la toma de decisiones que conduzcan a la elección racional de un segmento de formación profesional, este postulado perdura en el tiempo y da lugar a la incorporación del espacio referencial de asesoría educativa vocacional a quienes se forman en el campo de la Orientación.

Los giros del campo conceptual de la Orientación dejan ver la idea de posición actitudinal estética, como opción frente al psicologismo que permeó la profesión; se contrapone a la idea que interpreta la búsqueda del origen histórico de las disciplinas o de las prácticas sociales sistematizadas en las puras acciones humanas espontáneas. Autores como Shertzer y Stone (1972), así como Beck (1973), entre otros, sostienen que es posible situar el origen de la Orientación en el momento en que el ser humano recibió una ayuda verbal o enseñanza (donde se incluyen los oráculos, los jefes de tribus, la familia, los chamanes, los sacerdotes o los maestros). Desde este punto de vista, los inicios de la Orientación se podrían rastrear a partir de la organización misma de los primeros grupos humanos.

No cabría duda de que la Orientación surge solamente en aquellos países que se mantienen y reproducen su existencia gracias a la industria. Es decir, ve la

luz en sociedades donde la aplicación de procedimientos industriales para la transformación de los productos de la naturaleza alteraría las tradicionales formas con que una generación transmitiría a la siguiente los conocimientos necesarios para darle continuidad (Calonge, 1988, p. 63).

Posiblemente, la creciente división del trabajo, la creación de nuevos y diversos campos de actividad sobre el mundo exterior y, sobre todo, el propio comportamiento del hombre (consecuencia de los procedimientos industriales) han suscitado una mayor complejidad de la educación, pues aquella división del trabajo productivo surgiría simultáneamente con la diversificación de la enseñanza, así como los nuevos campos de acción laboral crearían la necesidad de enseñar nuevas profesiones.

Así los psicólogos mueven la noción de Orientación para los modelos de intervención psicopedagógica y para las llamadas modas gerenciales como el *coaching* o el *engagamen* (Bisquerra y Filella, 2010), como derivaciones de los modelos de *counseling* conocidos como modelos clínicos.

Por otra parte, la Orientación psicopedagógica es reconocida como un proceso de ayuda continua a todas las personas en todos sus aspectos (Bisquerra, 2002 p. 86); aquí, los agentes de Orientación son los orientadores, profesores, la familia y los agentes sociales. Estos convergen en las aplicaciones clínicas, educativas, programáticas y de consulta; en este espacio, las estrategias de aplicación son diversas: atención individualizada, programas de prevención, consultas especializadas y asesoría referencial.

Por lo expuesto, la revisión arqueológica del campo temático define la necesidad de avanzar en un proceso de repensamiento de los conceptos que dan sus-

tento a la Orientación para generar nuevas aproximaciones conceptuales que permitan esclarecer el contenido y alcance del entramado conceptual emergente en la misma.

### **La Ubicación Primera de la Orientación**

Para Calonge (1998), la Orientación tiene, pues, su cuna y su evolución inmediata dentro de un contexto donde se hacía perentorio sistematizar el entorno de las elecciones individuales, tanto en el mundo ocupacional como en el mundo educativo. Esa necesidad se develaría en una sociedad donde se pasaría de un modo de producción agrícola y de hábitat rural a otro industrial y de hábitat urbano. Las derivaciones de esa transfiguración, entre las más relevantes para la Orientación, se manifestarían probablemente en las situaciones siguientes:

1. El enorme contingente de mano de obra que creó una clase obrera, inicialmente con pésimas condiciones de trabajo, que demandaba volver más humana tanto la elección como la situación laboral.
2. La movilidad geográfica y social (interna y también derivada de las fuertes corrientes migratorias de otras latitudes) se convirtió en una posibilidad expedita de diversidad ocupacional y educativa para grandes masas humanas.
3. El desiderátum de la educación para todos con su inmediata realización a través de la accesibilidad masiva a la escolaridad tendía a desconfigurar la individualidad de los escolares.
4. Las rupturas en la concepción pedagógica: la importancia de potenciar el talento y de formar especialistas en diferentes niveles.
5. El fuerte apoyo, gubernamental y privado, a la investigación básica y aplicada con el fin de sustentar

todo el andamiaje científico que necesitaba la intervención orgánica en el mundo educativo y laboral.

Según los registros históricos en Norteamérica, Parsons se constituiría en una figura de alta relevancia para la Orientación. En 1908, creó una Oficina Vocacional (Vocational Bureau), con la idea de prevenir las dificultades en la elección ocupacional que presentarían muchos jóvenes de escasos recursos económicos. Posteriormente, se publicaría su obra *Choosing a Vocation*, en la cual se establecería el método en el que debería basarse la asistencia de la elección vocacional.

Ese interés en darle forma y figura al mundo laboral se relacionaría, de manera ineludible, con la necesidad de incidir en la esfera educativa. Para el momento, el eje o núcleo duro de significaciones alrededor del cual girarían las ideas pedagógicas en boga se expresaría en la necesidad de individualizar la educación, de tomar en cuenta las características personales de los estudiantes en el desarrollo de su devenir escolar y atender las expectativas que estos tenían respecto a la incorporación, una vez egresados, al campo laboral o mundo del trabajo. Por ello la fortaleza del enfoque que inicialmente se dio a la Orientación Vocacional, centrando su interés en los asuntos inherentes a la identificación de los perfiles vocacionales.

Esa simbiosis de ambos mundos, laboral y educativo, conviviría con los problemas apremiantes que provocarían el proceso de industrialización, sobre todo en la mayoría de los estudiantes. Dentro de ese espíritu del tiempo, el impacto más claro de Parsons se vería expuesto de manera contundente en la labor del orientador, pues se trataría de hacer coincidir, de armonizar, las características individuales con las ocupacionales.

Para Cremin (1964), existirían varios datos que permitirían configurar el estrecho parentesco entre el movimiento de Orientación, impulsado en sus inicios por Parsons, y el movimiento progresista, tanto educativo como social, que se expandía en territorio estadounidenses en los primeros años del siglo XX. Estos son, entre otros, los siguientes:

- a) La reforma social de los obreros, a cuya vanguardia se situaría el movimiento progresista, revelaría la necesidad de la Orientación Profesional porque ésta no sólo conduciría a una mayor realización personal, sino que al ubicar a las personas adecuadas en sus empleos, contribuiría también a la creación de un sistema industrial más eficaz y humano. Es decir, el uso inteligente del juicio reflexionante de la Orientación Profesional podría servir no sólo a los jóvenes que buscarían consejo, sino también a la potenciación de la reforma social.
- b) El esfuerzo por individualizar la educación representaría uno de los aspectos centrales de lo que se denominaría Orientación Pedagógica. Al respecto, Cremin (ob. cit.) señalaría la existencia de toda una amplia gama de programas orientados a alcanzar esta meta. Dice, por ejemplo, que Davis organizó en 1908 un programa de Orientación profesional y moral en las escuelas del estado de Michigan en donde no sólo se ofrecería información en materia de empleo, sino cursos y actividades que estarían al margen del programa de estudios de las asignaturas, pero que "*...formarían parte del currículum escolar, impartándose una vez a la semana*" (ibid). En efecto, lo que se llamaría Orientación Pedagógica consistiría en la búsqueda de programas de Orientación general que pudieran

ayudar a los jóvenes a elegir sus estudios, de manera individual.

- c) El afán del movimiento progresista por desarrollar una Ciencia de la Educación haría suyo el interés por los tests psicométricos y las mediciones que estarían en el espíritu del tiempo. Los orientadores que ansiarían hacer más científico su trabajo (por cuanto Parsons, en su momento, no llegó a establecerse mediciones para las características individuales) no tardarían en asimilar y aplicar estas pruebas, ya que les ofrecerían la posibilidad de utilizar instrumentos precisos que medirían y predecirían el rendimiento académico. Así comenzaría a hacerse un uso generalizado de los tests de inteligencia y de aptitudes en los centros educativos. El rol del orientador dejaría, entonces, de estar asociado al de agente social en el "Vocational Bureau", para estar asociado al de una persona con formación profesional, con el de un experto al servicio del estudiante en las instituciones escolares.

Todas estas situaciones o propiedades del entorno social movilizarían una diversidad de propuestas para sistematizar la labor de Orientación en Norteamérica. Los fundamentos contextuales de la Orientación en Europa serían similares a los de Estados Unidos, aun cuando, sus orígenes y evolución, en ese continente, estarían vinculados por más tiempo al mundo del trabajo a través de la institucionalización de los servicios en las grandes ciudades. Al igual que en Norteamérica, pero de manera más lenta, la Orientación se incorporaría al movimiento mundial de los tests psicométricos y es posteriormente cuando se integraría en las instituciones educativas.

A pesar de las diferencias en el desarrollo de la Orientación entre Norteamérica y Europa en la pri-

mera mitad del siglo XX, habida cuenta de las dos guerras mundiales (1914-1918/1939-1945) que conocería el continente europeo, la razón contextual es semejante: por un lado, el proceso de industrialización que requeriría especialización y que significaría la necesidad de poner en concordancia los estudios ofrecidos y el talento especial de cada individuo; y, por otro lado, la idea de igualdad que se pensaría alcanzar a través del estímulo a las potencialidades del individuo según sus aptitudes diferenciales en oposición al carácter arbitrario de los privilegios derivados del origen social.

Dicho contexto develaría la necesidad del desarrollo del análisis científico de lo individual y de las diferencias individuales, lo cual se lograría, dada la fuerte presencia del paradigma positivista de la época, que se reflejaría en la medición de los rasgos personales, mediante las técnicas psicométricas.

En la segunda mitad del siglo XX, ya por los años setenta, el movimiento de Higiene Mental añadiría una posible nueva dimensión al concepto de Orientación, extendiéndole una especial importancia a los aspectos de adaptación de la infancia y, en general, de adaptación de todos al entorno social. Igualmente, como consecuencia del impulso de este movimiento, para esos años se iniciaría toda una corriente de pensamiento que privilegiaría la exploración de los intereses en detrimento de las pruebas para medir inteligencia y aptitudes. Se sostendría, como tesis central, los intereses de los sujetos más determinantes para el éxito, que las aptitudes o habilidades: la preocupación por ciertas ocupaciones tendrían, entonces, un mayor valor predictivo que cualquier otro juicio reflexionante de la personalidad, sin contemplar lo estético.

## Bemoles Históricos de la Orientación

Según la narratividad ofrecida por Calonge (1988), la breve exposición histórica de los fundamentos contextuales de la Orientación presentada anteriormente podría impedir visualizar la realidad de los enormes altibajos que sufriría a lo largo de estos años. Ha sido objeto, como toda práctica social, de las vicisitudes de los contextos en los que ha surgido y se ha desarrollado. Probablemente, su evolución se apreciaría envuelta en períodos de gran expansión, tanto en el desarrollo de ideas y publicaciones como en la presencia de prácticas extensivas y, en otros momentos, decaería en una pobreza conceptual y práctica.

No obstante, la dificultad para unificar criterios en Orientación, en cuanto a su objeto de intervención y de estudio, sus funciones, papeles y métodos, se convertirían en una constante desde sus inicios. Es decir, la indefinición de la Orientación ha estado siempre presente a lo largo de su desarrollo, porque aún cuando en su origen el objeto de intervención estaría claro, la vocación, el simple hecho de asentarse sobre él una mirada holística significaría una indeterminación, una ambigüedad, de lo que se podría entender por vocación.

Sobre el asunto, Essensfel (1979), ante la necesidad planteada por algunos, sobre la creación de un lenguaje común, de una concepción compartida, sobre la Orientación, señala que la respuesta se evidenciaría en su imposibilidad, pues alrededor y en su interior se edificarían tantos lenguajes como posiciones personales de quienes la ejercerían, tantos lenguajes como fundamentos contextuales, posicionamientos filosóficos, políticos, pedagógicos o psicosociales.

Una posible revisión de la narrativa especializada permitiría dilucidar la cantidad de funciones disími-

les que englobaría el vocablo Orientación: se aplica a una variedad de funciones que poco o nada tendrían que ver entre sí. Para Crow y Crow (1990), el problema reside en que a medida que la Orientación se ocupa del estudiante en todas sus esferas y se integra cada vez más en el programa escolar, resulta más difícil su definición. Esto es innegable, sin embargo, esta dificultad ha estado siempre vigente y en la actualidad se ha tornado aún más compleja. Esto en razón de que la Orientación viaja por áreas disímiles como la Orientación profesional, la enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad y el desarrollo humano.

Para que la Orientación avance en el esclarecimiento de sus concepciones se hace necesario buscar en campos transdisciplinarios las esencias de los conceptos para alcanzar la potencialidad de comprensión de sus discursos; migrarían, entonces, los conceptos desde la visión de atención a las vocaciones hasta instancias como el deleite avisado por el goce estético que mueve la conciencia del sujeto entre el pensamiento, la voluntad y el sentimiento; hablaríamos así de Orientación Educativa Vocacional, en la cual se incorporarían otras cosmovisiones, como las derivadas del impacto sobre la percepción del mundo, satisfacción por la obra realizada y la extensión del sentimiento por el reconocimiento.

Frente a la dificultad de dar consistencia a la conceptualización sobre Orientación, es necesario repensarla a la luz de las nuevas situaciones, tanto del contexto mundial como nacional. La llamada posmodernidad según Lyotard (1986), los procesos de globalización y las consecuencias de la denominada era pos-industrial pondrían en tela de juicio, de manera mucho más recurrente, no solamente los objetos de las profesiones de ayuda sino también las funciones, los pape-

les y los lugares donde esas profesiones se han habituado a trabajar.

## **Fundamentos Pedagógicos**

Según Crown y Crown (1990), la Pedagogía aporta a la Orientación dos órdenes de fundamentos que se consideran esenciales:

1. Los diferentes enfoques pedagógicos ofrecerían principios y patrones que guiarían la acción orientadora entendida como proceso de enseñanza y aprendizaje para que las personas involucradas en su acción adquieran actitudes, habilidades y estilos de vida que fomenten su desarrollo personal, y que además contribuyan al desarrollo social y cultural de los estudiantes. La relación de ayuda podría ser concebida como proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante u orientado podría ser concebido como aprendiz, y las metas de la Orientación como educativa-formativa enseñanza-aprendizaje.
2. La Pedagogía aportaría fundamentos importantes a la Orientación, en la medida en que los orientadores son vistos como asesores y consultores de los docentes. Este papel se concebiría como integrado a la práctica educativa en el aula. No hay que olvidar que, actualmente, existe una fuerte tendencia de la práctica orientadora en el contexto educativo según la cual se entendería como integrada al currículo escolar, donde el docente cumpliría, en su actividad cotidiana, el papel de orientador. Esto quiere decir que el docente y el orientador comparten metas y coinciden en los valores estéticos referidos al desarrollo complementario del humano.

En el plano de las conjeturas expuestas, se debería reflexionar sobre ciertas cuestiones antes de iniciar

una acción humanizante, las cuales deben ser consideradas en función de los posicionamientos filosóficos y teóricos, asumidos al momento de configurar las bases pedagógicas del plan de intervención. Estas cuestiones son: a) las finalidades educativas del proceso orientador; b) los objetivos buscados con la intervención; c) los contenidos por seleccionar; d) las estrategias metódicas; e) las relaciones interactivas entre el orientador y los beneficiarios del programa; f) los criterios de evaluación de los aprendizajes derivados de la intervención propuesta.

Estas reflexiones están presentes en algunas de las tendencias pedagógicas contemporáneas de Fullat (1998). Retomaríamos las siguientes: la pedagogía tradicional; la Nueva Escuela; el enfoque pedagógico antiautoritario; y la tendencia pedagógica basada en la mirada socio-política. A continuación se presentan brevemente estas tendencias en sus vinculaciones con la Orientación:

1. La Orientación, vista con el prisma de la pedagogía tradicional, propondría a sus beneficiarios (estudiantes) aprendizajes que favorezcan la consolidación de una cultura general homogénea, con los correspondientes valores universales que la acompañarían, con el fin de facilitar la adecuada adaptación de la persona al medio ambiente social en el que está inmersa. El orientador asume un papel muy activo y se atribuiría (unidireccionalmente) la responsabilidad del proceso del aprendizaje. Se propondría dirigir, de forma coherente y organizada, las diferentes etapas de desarrollo evolutivo por las que el sujeto transitaría y cuya programación parte, exclusivamente, de sí mismo.

Bajo la cosmovisión planteada, se validaría la clase magistral en la transmisión de información,

como estrategia metodológica básica, donde el orientado sería un receptor (en apariencia pasiva) del proceso orientador. Los objetivos y contenidos (en tanto que homogéneos) deberían ser logrados y asimilados por todos los participante, independientemente de sus diferencias individuales, en cuanto a necesidades y características personales. En fin, la evaluación del programa se configuraría en función del logro de los objetivos previamente establecidos.

2. La Orientación vista a través del enfoque de la Escuela Nueva debería configurarse a partir de sus programas de intervención; centrándose en el desarrollo y complementariedad del potencial humano. Significa darle mayor importancia a la intervención grupal que a la individual. La intención de los programas ha de ser la de contribuir con el desarrollo de las potencialidades naturales del orientado, en un clima de cooperación, aceptación, cordialidad y de relación *iteractiva*. Así, la evaluación es de largo alcance, luego de intensos programas de intervención.
3. La Orientación vista con el cristal de la pedagogía antiautoritaria configuraría la relación de ayuda alrededor de las necesidades del sujeto, facilitando en todo momento un clima de libertad, donde el orientado compartiría sin coacción las cuestiones que consideraría relevantes y significativas, estimulando siempre la clarificación y toma de posiciones, sobre la base de la convivencia expresada en la tríada transfiguracional: *Aisthésis, Poiésis y Katharsis*.

En términos de lo planteado, el Orientador no es sino un facilitador de aprendizajes y podría compartir sus vivencias personales en la relación *iteractiva* de ayuda a través de la conversación. En

otras palabras, los objetivos y los contenidos de la intervención son elaborados por los sujetos y el orientador sólo lo estimularía para que él o ella puedan convertirse en sujetos narrativos de la enunciación; y se plantearían sus propias alternativas y decisiones en lo que le resultara más significativo. La evaluación de la intervención se realizaría sobre la base de la satisfacción o no del sujeto con su propio proceso personal.

4. La Orientación, vista a través del enfoque de la pedagogía y de las políticas socioeducativas, asumiría la crítica a la escuela y, por lo tanto, debería develar y proponer una toma de conciencia sobre el conjunto de situaciones que atenten contra la prosecución escolar. Debería, pues, identificar, como tarea primordial, los factores sociales, institucionales, familiares y personales como situaciones de riesgo que obstaculizarían su permanencia en el sistema escolar. Mediante los programas de intervención, el orientador tendería a favorecer el desarrollo de actitudes, habilidades y acciones que facilitarían la participación protagónica, consciente y crítica para promover el cambio, no sólo personal, sino también colectivo. Según Vital y Casado (1998), el orientador que sustentara este enfoque, asumiría más bien un papel de investigador y sobre la base de sus hallazgos podría realizar la función consultora-asesora de los adultos significantes (docentes, padres, representantes, responsables y personal directivo).

No obstante, a pesar de los enfoques pedagógicos transversales en la Orientación, es posible pensar en algunos fundamentos pedagógicos que superen la tentación maniqueísta que subyace en estos enfoques y situarlos más adecuadamente dentro del espíritu de

los tiempos, o de las obstinadas realidades. Nos vamos a referir a cuatro de ellos, que se vislumbran como relevantes para los programas de Orientación, a saber: magistrocentrismo (actividad pedagógica centrada en el docente) versus paidocentrismo (centrada en el niño); centros de intereses propuestos por los estudiantes, en oposición a aquellos que parten de los docentes o de los programas escolares; autoritarismo versus antiautoritarismo; cambio individual frente al cambio social.

Se haría necesario superar lo que se ha dado por llamar el magistrocentrismo en contraposición al paidocentrismo. Esta dicotomía no es tributaria de la realidad, pues tanto el docente, o en este caso el orientador, como el beneficiario de los programas tienen algo que aportar, mucho que decir y son objeto, ambos, del proceso de influencia social: un orientador con motivación para la ayuda y con conocimientos que sustenten esa práctica y un beneficiario con amplias expectativas para recibir ayuda y con grandes deseos de crecimiento humano, de conocerse a sí mismo, conocer a los otros, al mundo y de hallar los espacios de encuentro entre éstos.

Igualmente, necesitaríamos restablecer el equilibrio entre esa antinomia que consiste en considerar como contrapuestos los métodos pedagógicos que, por una parte, se basan en los intereses de los beneficiarios individuales, y aquellos que parten de los intereses de los orientadores o los docentes, por otra parte. La realidad de las cosas es que ambos intereses están presentes, y el trabajo del orientador, o del docente, es tratar de llegar a acuerdos donde siempre puedan objetivarse los intereses en cuestión. Los métodos pedagógicos deben fundamentarse en las motivaciones e intereses de ambos grupos, y si estos se presentan, eventualmente, de for-

ma asimétrica, es tarea de ambos buscar las rendijas de coincidencias o de acuerdos.

Del mismo modo, es perentorio deslindar lo que se entendería por autoritarismo, o su contraparte, el antiautoritarismo con la autoridad. Si bien es cierto que el autoritarismo debería ser erradicado de todo espacio de formación, también es cierto que el antiautoritarismo podría confundirse con el *laissez-faire*, en términos de Kowitz (1998), es decir, con el dejar hacer y dejar pasar.

Una relación de Orientación no podría estar basada en ninguno de esos comportamientos, porque es simplemente contraproducente para el establecimiento de los canales inherentes a la ayuda profesional, pues en un caso supondría una relación dominante-dominado y en el otro caso de negligencia o de ausencia de respeto mutuo. Por el contrario, la autoridad en la relación de ayuda se situaría en el orientador, en la medida en que se considere a la autonomía del orientando, en la medida en que respete sus sentimientos y sus ideas (siempre y cuando éstas no vayan en contra del sujeto mismo, de su imaginación creativa o sus semejantes), en la medida en que estimule su creatividad y su participación. Este comportamiento ético por parte del orientador, al considerar al otro en su justa dimensión como ser humano con grandes potencialidades, es lo que puede darle autoridad a la relación de Orientación, en cuanto a su dimensionalidad.

Otro aspecto importante es que superaríamos aquel que contrapone el cambio personal con el colectivo como fin o meta de la Orientación. Es casi imposible que en la realidad esto se resuelve de esa manera tan antitética y antiestética. Por lo general, un cambio a nivel personal tiene una influencia en lo social,

porque ese cambio tendería a irradiarse hacia otros similares de su entorno y un cambio a nivel colectivo traería consigo, necesariamente, cambios en los sujetos que se encontrarían donde se realiza esa transformación. Por otra parte, éstos no se decretarían, ellos son el producto de largos períodos de influencia social, a través de la acción de las diversas instancias de socialización o de programas de intervención, donde tanto los individuos como el colectivo van sufriendo las transformaciones hasta que puedan cristalizarse: ellas se instaurarían en los niveles individual y social.

Estas reflexiones son el centro mismo de los fundamentos contextuales y pedagógicos para los programas. No obstante, hasta el presente la Orientación se ha procurado un modelo de sus papeles y funciones, el cual fue elaborado, hace ya algunos años, por un grupo de autores norteamericanos, Morrill, Oetting y Hurst (1974). Tal modelo sigue aún vigente, pues constituye una abstracción de todos los posibles programas de Orientación, de valor heurístico, y sus elementos constitutivos son independientes de las diferentes concepciones que rigen esta práctica social. Es decir, al orientador le toca elegir, entre los elementos de las distintas dimensiones del modelo y aquellos que considere adecuados en función de sus posicionamientos filosóficos, teóricos y contextuales que rijan a la Orientación para ese momento.

### **Los Hilos Genealógicos**

En los planteamientos sobre el rescate del sentido de lo estético, Gadamer (1999), al discutir el enmudecimiento de los poetas, advierte la necesidad de interpretar cómo la sociedad es dominada por mecanismos anónimos en los cuales la palabra no viene a crear una comunicación inmediata. Es allí, donde el autor citado refiere la necesidad de rescatar el sentido del arte

como posibilidad humana; entonces la poética será un camino para reivindicar radicalmente las formas esenciales del no olvido de la palabra misma, la palabra refleja lo que ciertamente evoca. Si se tratare de la tríada *Poiésis*, *Aisthesis*, *Katharsis*, entonces el flujo de relacionalidad se ubicaría en el sentido estético del hacer y de hacerlo bien para disfrutar lo hecho.

Los tres elementos que configuran la loza fundante del ideal conceptual de la Orientación en este estudio se constituyen en *Poiésis*, *Aisthesis* y *Katharsis*. El arqueo sistemático hecho para develar su contenido, conduce a la discusión de sus concepciones, no en términos de la lingüística tradicional, sino en función del giro de la racionalidad hacia el campo estético, puesto en función de lo que Innerarity (2002) denomina teoría de la literatura contemporánea, evocando a la siguiente direccionalidad:

### **Poiésis**

Los aportes de Jauss (2002), en los escritos sobre apología de la experiencia estética, ubican el problema de la conceptualización en el sentido de la recepción estética, aunque este sería un campo de la teoría literaria es también posible asociarlo a las nuevas esferas de la comprensión de las discursividades en sociedad. Desde esta perspectiva, reeditando el planteamiento gadameriano (Gadamer, 2005), las raíces del ser de la cosa son eminentemente estéticas y su comprensión pasa al plano de la hermenéutica. En tales términos, la expresión *Poiésis* adquiere las siguientes connotaciones:

Para Aristóteles (1978) *poiesis* es el saber *poiético*, vinculado al placer por la obra hecha en la cual se reivindica el sí mismo. Aquí la noción de experiencia estética, según lo sostiene Jauss (2002), deviene compensación entre arte y realidad sin que se renuncie a

sus diferencias; hay, entonces, un cerco a los excesos de la armonía para exaltar la necesidad de distinguir, asumiendo, tal como lo plantea Jauss, que: "Se trataría de determinar la racionalidad de lo estético y lo estético de la racionalidad" (p. 11), y entendiendo que la racionalidad estética es un factor constitutivo de la razón que no se agota en la simple sensación o en la apariencia de la percepción; también afirma Jauss que "la razón que no es estética no es razón, la razón que es estética, deja de serlo" (ibidem).

Para San Agustín (1970), el saber *poiético* estaba reservado a Dios, el placer por la obra hecha; sin embargo, Jauss señala que cuando se considera la experiencia estética cercana aparece un sentimiento forjado en el sentido, que se denomina "goce estético", confirmado por la teoría estética desde Kant (1978), hasta la contemporaneidad, formulándose el principio de que el goce estético está entre el sujeto y el objeto. Esa es la distancia estética.

Si asumimos el precepto juassiano, en el contenido conceptual de la Orientación, el orientador se distanciaría del objeto que prima en su profesión para librarse del exceso de su práctica cotidiana, liberando el imaginario que se hace revelador en la creática vinculadora de la teoría y la práctica como praxeología de la Orientación. Este parece ser el reclamo primero del reposicionamiento conceptual para este campo disciplinar.

Reconozcamos que las personas pueden mediante la creación satisfacer sus necesidades de ser y estar en el mundo, el "ser ahí" de Heidegger (1988), y en la disección mundo exterior, mundo interior, el esteta le quita al mundo de relaciones de lo real su fría extrañeza, construyendo como obra la realidad. Es entonces, desde la estética, que se posibilita la asunción de

un nuevo espacio de relacionalidad para el orientador y la Orientación Educativa Vocacional.

La *Poiésis*, como goce estético profundo ante la percepción de la obra realizada, es para Jauss (ob. cit.) una experiencia estética, capacidad *poiética*, como: "...experiencia fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa" (p. 42). Es la libertad natural de la persona de relacionarse con su mundo exterior desde sus propias convicciones derivadas del mundo interior; siempre para manifestarse como libre.

El planteamiento metafórico que refiere Jauss, la comodidad del hogar vista como libertad, es en la práctica social la respuesta a las ataduras del pensamiento hegemónico que hace distanciar al investigador del contenido pleno que apunta al sentido de la reflexión a través del arte; es decir, a la experiencia estética. Según esto, la persona puede satisfacer las necesidades de dar sentido a su producto, como instancia de libertad o poder para disectar la experiencia del egoísmo, de la potencialidad, de percibir desde lo individual el mundo; es el compartir del goce profundo de sentir vivenciado lo hecho como obra estética. Es la apología de la experiencia sobre lo bello, sin la ambigüedad del dictamen kantiano.

### **Aisthesis**

Para Bayer (2002), el campo disciplinar alcanza sus límites autonómicos en el alcance del método; en el plano estético, por variados que sean las tendencias y los enfoques, siempre habrá una combinación y simbiosis de los resultados. En este caso se estima que la estética se viene constituyendo en un espacio disciplinar que busca autonomía, por lo que no se podrá decir, entonces, que ella implica una ciencia delimitada. No

obstante, el estudio del arte, en su especificidad, viene a constituir una variante frente a lo que se conoce como análisis del arte, en tanto ciencia positiva. La estética se hace entonces independiente de la filosofía y de los enfoques de científicidad positiva; siempre habrá la posibilidad de construir una estética pasando del método introspectivo a describir lo que ocurre en el sentido artístico del creador, estudiando el objeto de arte no en sí, sino en los sujetos en los cuales éste se refracta.

En tal sentido, los conceptos empleados en la estética de la obra de arte dan cuenta de la *Aisthesis* como una palabra que debe entenderse en términos de lo planteado por Jauss (ob. cit. ), como lo que nos conmueve o lo que nos causa placer; puede ubicarse en la literatura o el arte y centrarse en nuestra propia conciencia.

Según lo sostenido por Otero León (2010), en el encuentro con Gadamer y Jauss, la *Aisthesis* se define como un principio que liga la *Poiésis* y la *Katharsis*; sin embargo, para Díaz Morales (2010), tal como lo señala la teoría literaria, la *Aisthesis* es el efecto que nos conmueve y provoca placer. En términos de lo sostenido por Otero León (ob. cit.), suelen entonces reconocerse como padres de la estética receptiva autores como Valéry, Benjamin y Sartre.

Para Valéry (1996) el lector queda elevado al rango de segundo creador de una obra, la cual es de manera definitiva abierta; este proceso es abierto por lo cual corresponde al lector la creación de la *Aisthesis*. De aquí, la sensibilidad y el sentido; este último no dispuesto sino propuesto. Así, en el mismo sentido, Sartre (1948) ya había promovido la idea de que el lector productivo y el leer receptivo son actos que se excluyen entre sí.

En el plano de la Orientación pragmática, para Sánchez (2010) hay auge de la Orientación pragmática que usa como plataforma la lingüística; la usa como interacción cooperativa y como análisis de la conversación.

### **Katharsis**

El término *Katharsis* también lo encontramos en la tragedia griega, cuando a ella se refiere Aristóteles. En la "Poética" se emplea esta palabra para designar el efecto que ejerce la tragedia en los espectadores. La tragedia, con el recurso a la piedad y al terror, logra la expurgación de tales pasiones. *Katharsis* en Aristóteles (1978) es la purificación psicológica por el terror y la piedad.

En otras palabras, el espectáculo (tragedia) debe producir en los espectadores sensaciones de compasión y terror, que los purifique de estas emociones, a fin de que salgan del teatro sintiéndose limpios y elevados, con una alta comprensión de los caminos de los hombres y de los dioses. El término griego "phobos" se traduce como terror, miedo, pánico, espanto. El término griego "eleos", como misericordia, compasión, piedad. Unas veces se traduce al español "phobos" como terror, mientras en otras obras se encuentra como temor. Para "eleos", unas obras emplean compasión, mientras otras piedad.

En cuanto a las características de estas emociones, tenemos que, según Aristóteles (1970), la piedad o compasión es una pasión penosa suscitada por el dolor o el sufrimiento de otro. Por tanto, requiere pensar que ese otro está padeciendo realmente, y, además, que su sufrimiento es grave. Además, este sentimiento precisa la opinión de que la persona o merecía el sufrimiento. Aristóteles señala que la piedad guarda una estrecha relación con la creencia de que uno es

también vulnerable. En definitiva, requiere una comunidad de sentimientos y la opinión de que se puede padecer un mal similar al que padece quien suscita nuestra piedad.

El terror se encuentra relacionado íntimamente con la piedad. En definitiva, lo que nos suscita piedad es lo que tememos que podría ocurrirnos a nosotros mismos. Y puesto que la piedad exige percibir la propia vulnerabilidad y la semejanza con el que sufre, piedad y terror se experimentan casi siempre juntos.

El terror y la piedad son dos afectos que forman los extremos en la cadena sentimental humana. Se trata del terror ante lo tremebundo, y la piedad ante lo miserable. El terror se experimenta ante potencias que pueden disponer de nuestra vida, sin defensa posible por nuestra parte. Este sería un extremo superior de los afectos.

Un extremo inferior de los afectos corresponde la piedad ante la miseria, que sobreviene al caer en cuenta de que por ser semejantes al desgraciado nos puede sobrevenir lo que a él le está pasando. La semejanza constituye el fundamento del extremo inferior (la piedad); mientras el extremo superior (el terror) viene dado por el abismo de la diferencia existente entre el individuo y las potencias que lo desbordan y no puede controlar.

La *Katharsis* como purgación o purificación consiste en la liberación del peso de una realidad que se nos está volviendo pesada. Tales realidades pesadas pueden pertenecer a distintos órdenes: fisiológico, emocional, entre otros. Los pesados pesos en el orden de la realidad constituyen lo totalmente diferente, que nos sobrepasa (absoluto) y lo semejante (natural), que, en el plano de los sentimientos, pueden percibirse como terror y piedad. Por lo que es necesaria una

purgación que nos libere de ellos no en cuanto tales, sino en cuantos pesados pesos. Y la obra de arte, mediante acciones de reproducción imitativa (como se da en la obra de teatro) ha de conseguir en nosotros tal efecto.

La terapia *kathártica* o método *Kathártico* consiste en que el efecto terapéutico buscado es una purga, una descarga adecuada de los efectos patógenos. La cura permite al sujeto evocar e incluso revivir los acontecimientos traumáticos a los que se hallan ligados dichos afectos, y lograr la descarga de éstos por las vías normales, como el llanto.

Más allá de la comedia que nos hace reír, de manera general la risa es una *Katharsis* por cuanto viene a ser una forma de expulsión o evacuación muy común y natural. Una persona ríe porque de una u otra manera siente que existe una amenaza a su capacidad de controlar su ambiente y a las personas que están en él; en este caso se entiende que tal estado toca de cerca lo personal, lo valorativo, lo afectivo, y hasta su capacidad de controlar sus propios pensamientos y sus propios deseos. Pero, por el contrario, no reirá si dicha amenaza se hace muy real.

De esta manera, las condiciones de la risa son contradictorias. Girard (1998) afirma que la amenaza debe ser, por un lado, abrumadora y, por el otro, equivaler a la nada. En definitiva, para poder reírnos, debemos estar arriba a pesar de encontrarnos constantemente amenazados por quedar abajo.

Según Girard (1998), para poder reír es necesaria una suficiente separación respecto al objeto de nuestra risa. Esta separación se presenta de distintas maneras: puede ser la separación del escenario en el caso de la comedia, o la separación que brindan las costumbres extranjeras, o el remoto pasado. Esta separación

nos permite reír con impunidad y abandono, permite además sentirnos diferenciados de aquella víctima de sacrificio que no es otra cosa que la víctima de nuestra risa.

Sin embargo, hay casos en los que no hay ninguna víctima de sacrificio que suscite nuestra risa y ponga la debida distancia entre nosotros mismos y las fuerzas interpersonales que nos amenazan. Este es el caso en el que nosotros mismos somos objeto principal de nuestra diversión. Girard (ob. cit) se refiere a aquella risa especialmente física, producida por peligros apenas aludidos, por accidentes a los que se ha escapado casualmente, por la impresión alcanzada en curvas cerradas tomadas a velocidades superiores a lo que permitiría la prudencia.

Pero, además, se tiene el caso en el que se es objeto de la propia risa cuando se enfrentan peligros simulados; es decir, cuando el peligro es reproducido en el marco de lo real, a la vez con un alto grado de seguridad, por ejemplo, cuando se vive la experiencia de montar en las llamadas "montañas rusas". En cuanto al llanto y la risa, en la praxis moderna esta última es socialmente más aceptada, es decir, la risa es la única forma socialmente aceptable de *Katharsis*.

Sin embargo, la diferencia entre ambas no es de esencia, sino sólo de grado. A pesar de eso, contrario al sentido común, tenemos un elemento crítico más agudo en la risa antes que en el llanto, porque la risa más que las lágrimas parece acercarse más a un paroxismo que se resuelve en verdaderas convulsiones, una experiencia crítica de rechazo y de expulsión.

### **El Mundo Ético/Moral**

La moral de Kant (1778) se inscribiría en lo que se ha dado a conocer como formalismo ético, o ética for-

mal. La ética, así concebida, busca proponer un criterio de formalidad en las acciones o actos morales, por lo tanto, sostendría la autonomía de la voluntad moral, e insertaría el concepto de deber como garante de las buenas acciones morales. La formalidad de la ética kantiana, en este sentido, reposaría en la idea de que una acción moral correcta debería cumplir con un requisito formal, en otras palabras, ser universalizable.

El concepto de deber es el punto neurálgico de la moral en Kant (ob. cit.). La realización del deber es expresado a través del imperativo categórico, que es el imperativo de la moralidad. La ética formal kantiana se centra en este imperativo categórico al demandar la acción a partir de máximas morales. Las acciones morales se realizan por el deber y no por las inclinaciones del sujeto o agente moral. El rigorismo de esta formalidad ética llega incluso a sacrificar la felicidad propia en nombre del deber, pues deber y universalidad de las acciones morales es lo que caracteriza a este sistema ético.

El carácter formal de la ética kantiana prescribe que la acción moral se da si la ley que la sustenta es formal y no material. Una acción material quiere decir, desde el punto de vista ético, que la acción busca la adquisición de un bien determinado. En la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Kant (ob. cit.) aclara este punto al decir que los principios empíricos no sirven nunca como fundamentos de leyes morales, pues su universalidad —que es el sustrato de la moralidad y del formalismo de su ética—, desaparece cuando el fundamento de los principios —las acciones morales— se derivan de la naturaleza humana.

Pero, ¿por qué desaparece la universalidad cuando el fundamento de los principios se deriva de la naturaleza humana? Porque su basamento lo constituye el

sentimiento, la inclinación del sujeto en busca de sus propios fines. La inclinación es la determinación empírica que lleva al sujeto a la búsqueda de sus deseos corporales, de ahí que la universalidad desaparece porque el sujeto lo único que busca es su propia felicidad de manera egoísta.

El sentimiento representa un problema a la hora de fundamentar la moral. La especulación moral de Kant (ob. cit.) se presenta como una reacción contra el dogmatismo moral por ser sistemas morales que se han construido sin haberse sometido a crítica. Aunque los juicios morales se basan en un sentimiento; éste, sin embargo, no es suficiente como fundamento de la ética, y, por tanto, de la virtud, sino que requiere de principios en los que la moral no repose sólo en este aspecto. Kant (1978, p. 38), en una pequeña obra titulada *Observaciones sobre el sentimiento de lo Bello y de lo Sublime*, se refiere al modo como se debería dar esta virtud: "...la verdadera virtud únicamente puede ser injertada en principios y que cuanto más universales son éstos tanto más nobles y elevadas llega a ser aquella". Para que se dé esta superioridad del principio ético, los conceptos morales no deben basarse en el sentimiento ni en la experiencia, sino en la razón pura.

Sin embargo, no es que el sentimiento constituya la antípoda de la moralidad, pues ya Kant (ob. cit.) había dicho que el mérito del hombre no reside únicamente en la claridad de su inteligencia, sino, y sobre todo, en el sentimiento, en la intimidad y profundidad del alma. La influencia de Rousseau sobre su pensamiento es innegable, a tal punto que dijo de este: "Rousseau fue (sic) en cierto sentido el Newton del orden moral...". Y, Kant (1970), en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, sostiene que:

...el sentimiento moral, ese supuesto sentido especial ...está, sin embargo, más cerca de la moralidad y su dignidad, pues tributa a la virtud el honor de atribuirle inmediatamente satisfacción y aprecio sin decirle en su cara, por así decir, que no es su belleza, sino el provecho, lo que nos vincula a ella (p. 443).

Por otra parte, la moralidad implica el deber, y el valor moral de una acción depende de que sea hecha por motivo de deber, y no que sea hecha por alguna inclinación en particular. Es decir, que una buena acción moral no tiene que depender de los resultados que produce para el sujeto. La acción moral se hace por deber, porque hay una ley moral. Esta ley moral es quizá lo que pueda preservar al ser humano del egoísmo, pues esta ley moral se hace por deber y no por ninguna inclinación personal del sujeto. La ética kantiana busca hacer consciente a los seres humanos de la posibilidad de hacer buenas acciones por medio de esta ley moral.

La ética kantiana está de acuerdo con las categorías que emplea en su teoría del conocimiento. Si la validez del conocimiento la fundaba Kant (1978), en la estructura *a priori* del yo, la moralidad por su lado, la fundará en la razón. En este sentido, la fórmula de la moralidad es pura, pues se expresa en un juicio sintético *a priori*. Esto quiere decir que la ley moral es un objeto *a priori*, es decir, puro, producto de la razón. Esta moral se compone de un conjunto de principios que Kant (1980) establece como deberes con el fin de que el ser humano pueda estar seguro que los principios que sigue su voluntad lo conduzcan a una buena práctica moral, esto es, a la moralidad. En este sentido es que se dice que la ley moral es formal, porque está "por encima de todos los principios morales posibles" (Mateo, 1981; p. 12).

La moralidad, por su lado, sólo requiere del uso práctico de la razón pura; esto es, el uso práctico como legislación, y la razón pura como necesidad y universalidad. Esta ley de la razón pura está contenida en esta afirmación: Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre como principio de una legislación universal.

### La Po-Ética en el Lenguaje

En el establecimiento de este formalismo ético subyace la crítica a las llamadas éticas materiales. Vimos que la ética kantiana está de acuerdo con las categorías que emplea en su teoría del conocimiento, donde la moralidad aparece fundada en la razón, en forma de un juicio sintético *a priori*.

La moralidad es una con la felicidad, al menos en principio. Así lo hace ver Kant cuando afirma que “el sistema de la moralidad va indisolublemente ligado al de la felicidad, pero sólo en la idea de la razón pura.” (Kant, 1970, p. 448). En este sentido, Kant parte del supuesto de que “existen realmente leyes morales puras que determinan enteramente *a priori* ...lo que hay y lo que no hay que hacer...”. La ejecución de esta ley moral las lleva a cabo un ser libre y racional, que en la determinación de sus acciones no media el interés individual, esto es, su felicidad. Las acciones morales del sujeto, en este sentido, están orientadas por esta ley moral que se cumple por deber, por un imperativo categórico y no por la ejecución interesada de un imperativo hipotético. Aunque siempre pueda existir la duda de si alguna acción moral humana pueda ser ejecutada bajo este supuesto, el imperativo categórico está ahí como aspiración, como ideal de la moralidad. La rigidez de este imperativo ordena una acción como buena de forma incondicional, es decir, una acción que no espera mayor recompensa que la de haber sido rea-

lizada por deber y sólo por deber. Sólo en este tipo de imperativo es que se da la moralidad.

En términos estéticos, entre todo lo que cabe decir sobre la poesía como juego de lenguaje, algo que ciertamente no puede faltar es que en un poema las palabras se celebran a sí mismas. Así, Jakobson (1996) opone el lenguaje poético al lenguaje descriptivo (científico o cotidiano), planteando que mientras éste privilegia lo referencial, habla siempre de algo, de algo que le es externo, aquél se orienta hacia adentro, hacia sí mismo –si habla de algo, el algo no es sino él mismo–. “La función poética [...] pone el énfasis en el lado palpable de los signos, subraya el mensaje por el mensaje [...]” (Ricoeur, 1998, p. 239). Del mismo modo puede apuntarse, al sentenciar, según se cuenta, que los versos no se hacen con ideas, sino con palabras, Allí, Ricoeur, al describir el lenguaje poético como “un objeto cerrado sobre sí mismo” o como un tipo de lenguaje en el que “se mira al signo, más que mirar a través del signo” (p. 278), es coincidente con lo que se argumentó.

Wittgenstein (1986) parece articular el concepto de comprensión que haría justicia a la autorreferencialidad del lenguaje poético, cuando habla de una comprensión intransitiva de figuras reales. En tales casos, explica, no es que uno comprenda la figura así, introduciendo este “así” la traducción, por decir de algún modo, de lo comprendido a una expresión diferente, como quien al parafrasear dice en otras palabras aquellas que comprendió. Señala Wittgenstein (ob. Cit., p. 79), quien comprende intransitivamente no está pensando en algo distinto, lo comprendido es entonces “cuasi autónomo”. Este autor aplica la idea de la comprensión intransitiva al caso de la comprensión musical, pero puede pensarse que no habría tenido re-

paros en proyectarla también a la comprensión del lenguaje poético.

Ahora bien, recuérdese, ante todo, que la vivencia de palabras no es algo que se pueda dar mientras las usamos en los juegos de lenguaje propios de nuestra comunicación cotidiana. Si bien la posibilidad de tener dicha vivencia se halla siempre latente, para activarla tenemos que dejar de operar con el lenguaje, como precisamente ocurre en los "ejercicios" o "juegos" de los que Wittgenstein (ob. cit.) se vale para introducir su noción de vivencia del significado. En un poema, en cambio, la posibilidad latente pasa a ser realidad constante. Dicho de otro modo, en la lectura de un poema se vivencia el significado de las palabras, su significado literal, secundario o metafórico, mientras las palabras están siendo usadas.

En el caso de la poesía, en la práctica lingüística, cuando se lee expresivamente una poesía, sostiene Wittgenstein (1986, p. 491), la palabra "está completamente llena de su significado". Ahora bien, leer expresivamente una poesía constituye una práctica lingüística en la que, por lo demás, las palabras tampoco aparecen aisladas.

El recorte estético no trata, en definitiva, de meros ejercicios que se les han ocurrido a los filósofos. Se trata de reales usos insertos en la forma de vida. Mientras en tales ejercicios se experimentan las palabras en vez de usarlas, en la poesía se experimentan precisamente al usarlas. Allí, la poesía es entonces aquel juego de lenguaje que los seres humanos juegan para activar o despertar algo que se halla siempre latente en el lenguaje en general: las vivencias lingüísticas.

Lo planteado anteriormente no representa el intento —por lo demás, infructuoso en nuestra opinión— de ofrecer una definición de la poesía ni nada seme-

jante. En particular, se estima que la vivencia de palabras no constituye un elemento suficiente de la experiencia poética y ni siquiera que sea un elemento estrictamente necesario, sino más bien típico.

Como reflexión, puede decirse que si no cabe concebir un lenguaje humano en el que las palabras carezcan de un rostro familiar para quienes lo hablan, es decir, en el que no se dé la posibilidad de vivenciar sus significados, pero si además la práctica poética no consiste, en buena parte al menos, sino en experimentar significados (mirar y admirar el rostro de palabras, oler sus aromas, escuchar su musicalidad), entonces cabría sospechar que un lenguaje propiamente humano sin poesía es algo más bien difícil de pensar.

En tal sentido, si recordamos ahora la conexión esencial que existe entre la idea de un lenguaje humano y la idea de una lengua materna, el conocido hecho de que los seres humanos podamos disfrutar de la poesía sólo o primariamente en nuestras respectivas lenguas maternas parece concordar perfectamente con dicha sospecha. La tesis de que sin la idea de poesía perderíamos también la idea de un lenguaje propiamente humano evidentemente no aparece, ni siquiera de un modo tácito, en los textos que han sido la materia prima de esta exposición. Estamos, sin embargo, convencidos de que dicha tesis se ajusta plenamente a lo que, recurriendo a una expresión del propio Wittgenstein (ob. cit.), cabría denominar el "espíritu" de los escritos pertinentes de su tercer período.

### **El Sentido contenido en el Lenguaje**

En nuestra humilde opinión, un aspecto clave de esa interesante analogía lenguaje-lengua materna, es el contrapunto entre los adverbios que aparecen en ambos párrafos: entre el "habitualmente" del primero y el "siempre" del segundo. No es ciertamente lo habi-

tual que cuando usamos las palabras en nuestros juegos de lenguaje cotidianos experimentemos sus significados: las solemos usar, si se quiere, muy despier-tos. Pero sería también muy extraño que alguien nunca sintiera o experimentara que las palabras llevan en sí mismas, como adosado a ellas, su respectivo significado. Forzando la analogía sólo un poco, aquello sería tan extraño como el hecho de que alguien nunca soñara o hubiese soñado; esto se refleja en la estética del lenguaje cuando, por ejemplo, el poeta se vale de sus palabras y pareciera hacerlo precisamente como soñando. Lo mismo que nosotros al leerlas y comprenderlas.

*Poiésis* es un término utilizado por Castoriadis (2002), considerado uno de los grandes pensadores de la modernidad, para referirse a la creación y de lo que de ella se deriva: el problema de la imaginación, de lo social-histórico y las instituciones. La creación humana, como creación social-histórica, hacen del pensamiento de Castoriadis, algo verdaderamente innovador. El estatuto ontológico de la creación, no como simple producción, reproducción o formación que se inspira en un modelo ya dado, se produce en el dominio de lo social-histórico, en el dominio del hombre. Cada individuo y cada sociedad crean un mundo propio que es la fuente, según Castoriadis (ob. cit.), de sentido social e individual.

Así pues, el sentido es a la vez social y singular. La emergencia de las formas que confieren el sentido no son el producto de la suma de las fantasías de los individuos de un colectivo social, sino el efecto de una causalidad circular: La sociedad fabrica los individuos que a su vez producen la sociedad. Para que esto suceda la sociedad debe crear significaciones e instituciones que le den sentido a la Psique singular y permitan

el rompimiento de la clausura monádica originaria. Se trata entonces de una nueva concepción de la relación entre psiquismo y sociedad que postula necesariamente una diferencia radical entre lo que emerge como producto de múltiples interacciones y lo verdaderamente nuevo.

Es necesario, según Castoriadis (ob. cit.), que la Orientación posibilite al estudiante el interactuar con las características propias y las de un horizonte profesional a través del desarrollo de habilidades, por lo que el orientador tiene la responsabilidad no de ubicar meramente en un área ocupacional al estudiante, sino de capacitarlo para que maneje un mundo intrínseco y profesional cada día más cambiante y complejo, con instrumentos más estables y eficientes. La Orientación vocacional le proporciona al estudiante todas aquellas experiencias que le permitan modificar su percepción en el horizonte electivo. Por tanto, el enfoque que se propone plantea que el hombre debe ser educado para el servicio de la libertad, y que cualquier toma de responsabilidad exige que todas las potencialidades del ser humano se pongan en juego.

Todo esto permite evaluar el impacto en la construcción de un saber estético y darnos cuenta de la necesidad que tienen los jóvenes de contar con espacios educativos que les permita conocer y desarrollar una visión a futuro. Este paso permite clarificar qué es lo que se quiere elegir, el objetivo es elegir una carrera congruente con el sujeto (congruente es elegir una opción u opciones de acuerdo con sus intereses y aptitudes); es decir, conocer el qué para luego saber el dónde. Aquí se toma en cuenta los cinco principios rectores de la decisión vocacional:

1. **Principio de Congruencia:** el estudiante elige sus opciones de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

2. **Principio de Realidad:** el estudiante elige sus opciones de acuerdo a las ofertas de trabajo (campo laboral).
3. **Principio de Semejanza:** el estudiante elige la carrera de una misma familia, si la que eligió en primer término no se encuentra a su alcance.
4. **Principio Residual:** el estudiante elige de varias opciones y de diferente familia la que tenga en segundo, tercer o cuarto lugar.
5. **Principio de Aleación:** el estudiante hace una aleación, si tiene preferencias por dos carreras de familias diferentes.

Sin lugar a duda, existen muchas causas que afectan a la Orientación; podemos mencionar entre ellas: la falta de unificación de una metodología que permita realizar esta tarea; la falta de credibilidad en el servicio al que ven como un mero trámite administrativo sin relación con teorías; la falta de profesionales con el perfil de orientadores; o la falta de compromiso al nivel de autoridades educativas en este proceso formativo; pues existen en nivel medio orientadores que se autoperciben a sí mismos como perfectos.

En el Principio de Complementariedad, (Prigogine, 1998), señala que la realidad desbordaría a las explicaciones, el juego intelectual es que nadie conoce la totalidad. Ya no hay más sabios, sino espectadores desde una posición tal que determina sus puntos de vista. La realidad es retransmitida por los medios como si fueran camarógrafos que brindan visiones de izquierda, derecha, centro, cerca, lejos, entre otros; y que permiten ver la posición de otros generando complementariedad y riqueza, en sinergia con otros puntos de vista.

En otras palabras, cada uno creció con valores, fines, deseos, necesidades y miedos, que forjaron la posición desde la cual se mira. El diálogo con opiniones distintas aumenta la comprensión ya que la realidad es compleja y la percepción selectiva; en lenguaje provenzal diríamos que: "todo se ve según el color del cristal con que se mira". No se puede demostrar la verdad de una demostración específica, especialmente sobre factores básicos, biológicos o químicos.

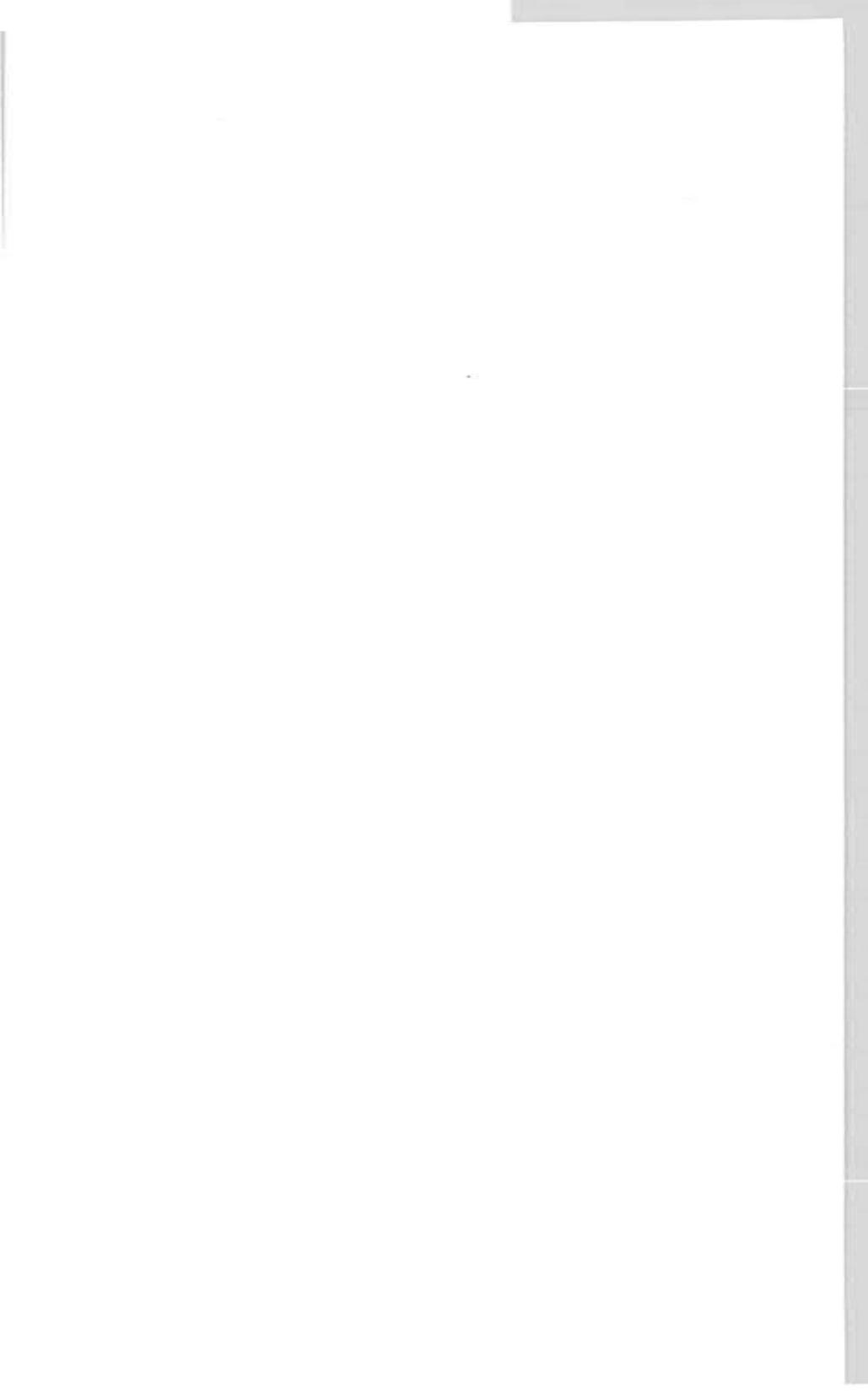
La nueva teoría de la racionalidad enfatizaría el carácter complementario de las ciencias experimentales, que manipulan objetos, con las ciencias humanas que describen el sentido que detectan en la realidad. El cambio del paradigma científico demanda la unión de mentes privilegiadas. Los investigadores deben prepararse para cambiar los fundamentos de su conocimiento ante la velocidad de los cambios.

En la idea del Eterno Retorno, que Nietzsche (1978) tanto defiende en sus trabajos, el tiempo no tiene sólo un sentido ni es lineal, sino que es cíclico. De acuerdo con esta visión del mundo, el progreso sin límites no existe. Todas las acciones están relacionadas entre sí y determinadas; es este determinismo el que provoca el retorno exacto de todos los sucesos; es decir, todo suceso ha ocurrido, ocurre y ocurrirá de forma interminable: en todos y cada uno de los ciclos, usted ocupará el mismo puesto que tiene ahora en la institución y tendrá a la misma persona como su jefe. La idea del Eterno Retorno dominaría antes de la era cristiana, principalmente durante el Imperio Romano; sin embargo, el punto de vista cristiano no lo acepta.

San Agustín (1970), en su obra *La ciudad de Dios*, ataca el Eterno Retorno y razona que la filosofía cristiana exigía una concepción lineal del tiempo. San Agustín dejó importantes anotaciones sobre la natu-

raleza del tiempo, Así, decía que, en realidad, existen tres tiempos y que los tres son presentes: el presente del presente, el que estamos hablando; el presente del pasado, del que sólo queda una memoria actual y el presente del futuro, del que por ahora sólo se tiene una expectativa.

Así, finalmente, los elementos genealógicos de-constructivos ubican las reglas compartidas, en el lenguaje, como los canales referenciales para la re-construcción del ideario de la Orientación Educativa Vocacional.



## Capítulo III

# MOMENTO GENEALÓGICO RECONSTRUCTIVO

*Cuando "la zona gris" de la solidaridad humana, de la amistad y el compañerismo se observa a través del cristal de un mundo ordenado, funcional y bien construido, parece el reinado de la anarquía.*

Bauman, Z. Amor Líquido.

Los planteamientos de Foucault (1986), sobre la visión de arqueología como ciencia, que tienen alguna similitud con las llamadas reglas del Método Sociológico de Durkheim (1970), son dispuestos para develar los presupuestos subyacentes que predominan en los discursos científicos durante largos períodos de tiempo, dando así la posibilidad de adentrarse en un nuevo escenario para la adquisición de conocimiento desde las ciencias sociales. Esta forma de pensamiento de Foucault, aunque anclada en el estructuralismo, no se desarrolla recurriendo al análisis estructuralista, constituyéndose en una referencia para potenciar la combinación de diferentes corrientes intelectuales, orientándolas hacia la adquisición de conocimiento en la perspectiva autoreferencial.

Bajo esta cosmovisión, la episteme discursiva ajustada al pensamiento foucaultiano hace referencia a reglas implícitas y compartidas que operan, como lo señala Foucault (1986), a espaldas de los individuos, como condición indispensable para que se configuren las afirmaciones; es de observar la consideración que hace este autor sobre las concepciones de ciencia deri-

vadas del pensamiento de estudiosos como Gastón Bachelar, en los planteamientos sobre la nueva visión de la epistemología Bachelar (1986) y las consideraciones sobre el impacto en la investigación; esta posición revela la existencia de un hilo tensional fuerte en el discurso histórico.

No obstante la fuerza que muestra la arqueología como plano de examen de la historicidad de la ciencia, Foucault (1998) abre una brecha importante para incorporar la noción de discontinuidad empleada por el investigador en términos de instrumento para acercarse a la realidad, asintiendo que esta discontinuidad forma parte de ella. Es en tal instancia en la cual cobra relevancia la noción de aproximación genealógica formulada por Foucault en la década de los setenta (Foucault, 1988), para afirmar que el significado de los objetos o prácticas, varía en función del contexto en el cual surgen; esto, en concordancia con la perspectiva que deja ver la construcción discursiva como un enfoque válido para de-construir el tejido de la discursividad social en tanto espacio de poder manejado desde el significado del discurso, tal como ocurre en el discurso gerencial de las organizaciones empresariales.

Así, en términos genealógicos, lo que se discute es el poder como entidad desde la cual emergen nuevos significados; en el caso de las fuerzas liberadoras que se derivan del trabajo y de sus representaciones, el reposicionamiento conceptual que surge desde las luchas de poder, que se gestan en el campo laboral y en el marco de la noción empresarial, refiere simplemente nuevas formas de control social más eficientes; tales formas de control se reconocen en el contexto del trabajo que nos ocupa en las orientaciones que toma la gerencia empresarial.

Con el instrumental referido, el genealogista se remonta en el tiempo para verificar que, en cierto momento, se asignaron a los conceptos significados que resultaban radicalmente nuevos; posteriormente demuestra que la aparición de aquellos nuevos conceptos se debió a luchas por el poder o a las contingencias en ellas implícitas. Es, entonces, la genealogía, a decir de Baert (1986), una posibilidad de evidenciar la ruptura epistemológica con las visiones tradicionales de los discursos provenientes de la ciencia positiva y fijar en el contenido del discurso la potencialidad de un desarrollo conceptual que se separa del contenido lingüístico, revelando su contenido social.

Empleando la genealogía como recurso metódico, puede decirse que los estudios sobre el proceso de cambio en las relaciones patrono- trabajador, tienen referentes de corte histórico, de naturaleza disciplinar, inherentes a la aplicabilidad de los enfoques gerenciales y con énfasis en los marcos regulatorios; sin embargo, para efectos de la puesta a punto del objeto de estudio en el presente estudio investigativo, se estimaron como relevantes los siguientes:

### **Búsqueda de los Rasgos Estetizantes**

En la configuración de un postulado para la estética, Nietzsche (1972) establece un claro paralelismo entre el hecho de vivir y la capacidad misma de experimentar estéticamente, *todas las valoraciones han sido creadas, cada valoración es destruida. Pero el valorar mismo, será posible que pueda destruirse*. La vida misma es valorar. Valorar es gustar. Las vivencias son la mejor expresión de una estética, de una forma de vida en la satisfacción de vivir. No se puede estar verdaderamente vivo si no se despliega una estética, esto es, si no se construye una poética específica a través de las distribuciones y sintaxis con las que se

va configurando nuestra vida; entonces, "Dar estilo al propio carácter es un arte grande y raro. Emplea este arte quien alcanza a ver cuánto ofrece su naturaleza en fuerzas y debilidades y lo inserta en un plan artístico hasta que cada cosa aparece como arte y razón" (Nietzsche, 1972, p. 73).

Hay que estilizar, esculpir el carácter en que estamos trabajando, es decir, hay que usar herramientas estéticas, las de ese arte grande y raro del que habla Nietzsche; para construir un dispositivo poético y ético a la vez, puesto que no otra cosa es la ética más que la estricta determinación de las normas de despliegue y relación de determinado "ethos". Por cierto que no hay aquí estetización alguna, puesto que no se trata de interpretar la vida en términos ajenos a la misma, términos extraídos, con el sacacorchos del esnobismo, de la vida cultural: nada superfluo se le añade a la vida puesto que la construcción estética, para Nietzsche, es inherente como hemos visto al proceso mismo de vivir, es decir, a la toma de posiciones, la construcción de las situaciones, o de la actitud que se muestra en las situaciones, mediante la cual, al cabo, el ser humano puede definirse.

Es ahí donde se produce una clarísima colusión entre la ética y la estética, colusión que ha tenido una singular fortuna en el pensamiento contemporáneo, tratándose quizá de una de las huellas más claras y más prometedoras de Nietzsche. Este movimiento ha encontrado desarrollos interesantes en la obra, por ejemplo, de Foucault (1986, p.128) que intenta elaborar conceptos que permitan articular esa particular convivencia entre ética y estética aludiendo, por ejemplo, al término "actitud" en tanto:

un modo de relación con y frente a la actualidad;  
una escogencia voluntaria que algunos hacen; en

suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea.

Se trata de reconocer que existe, como en la Antigüedad, un "ethos"; un espacio de poder en el cual las mediaciones apuntan a desplazar el juego de la metafísica que posiciona a un sujeto inmutable capaz de gestionar no sólo recursos sino también las facultades humanas, en términos de los dominios de la antropología positiva.

Para Nietzsche, tanto como para Foucault más tarde, debe considerarse determinadas articulaciones relacionales, distribuciones de la percepción, la sensibilidad y la conducta, como bases de cualquier construcción estética legible al cabo como una construcción de sí, de las vivencias, de la comprensión de la vida misma. Se trata entonces de los llamados sistemas prácticos, que toman como dominio homogéneo de referencia no las representaciones que los hombres se dan de sí mismos, ni tampoco las condiciones que los determinan sin que ellos lo sepan, sino aquello que hacen y la manera como lo hacen; es decir, atienden a la operatividad de las formas de vida.

Por otra parte, las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer *sistemas prácticos* y, en complemento, la libertad con la que actúan en esos sistemas prácticos, reaccionando a lo que hacen los otros y modificando, hasta cierto punto, las reglas del juego. Foucault (1986), como es sabido, relacionaba estos sistemas prácticos con tres grandes dominios: el de las relaciones de control sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros y el de las relaciones consigo mismo, es decir, los ejes del saber, del poder y de la ética.

Ahora bien, las herramientas mediante las cuales puede operarse de modo autónomo en esos tres ejes son, siguiendo las indicaciones de Nietzsche (1972), precisamente las de la estética, puesto que nuestra interpelación en todos esos campos: saber, poder y ética (Foucault, 1986), sucede mediante el replanteo y el despliegue de dispositivos netamente estéticos como son los "modos de relación" que en tanto ideas estéticas no son reducibles a concepto.

Si las conjeturas son asertivas, encontraremos con Nietzsche (1972) un camino que nos lleva a concluir que ninguna vida digna es susceptible de desarrollarse sin inventarse una ética y sin desplegar ésta en términos estéticos. Este último autor enfatiza en la condición ética desde su valoración estética.

Con Nietzsche (1986) no puede haber ninguna ética sin estética, puesto que la estética es el ámbito de producción y gestión de los modos de relación que toda ética viva necesita para desplegarse, y que las éticas que se pretendan imponer metafísica o políticamente sin resquicio para los juegos modales de la estética serán, con toda seguridad, residuos de ordenamientos fundamentalistas y teocráticos. Algunos de los aspectos fundamentales que aporta Nietzsche para sostener la pertinencia de esta ética estética revelan la estética como garante del carácter instituyente de lo ético. Tomando distancia de la dirección que había asumido la estética bajo la mirada de Hegel (1980), nos encontramos con que para Nietzsche la estética no puede jamás ser reducida al análisis o el comentario de las obras de arte reconocidas como tales. Muy al contrario, se hace evidente que lo estético puede consistir en el estudio, y en eso no está tan lejos de Kant (1970) como él hubiera querido, de determinadas configuraciones específicas de nuestras capaci-

dades para obrar y comprender que no pretenden reducir a concepto las ideas con las que trabajan.

En ese sentido, lo estético se presenta en Nietzsche (1972) como forma específicamente liberadora de despliegue de las formas experimentales de vida, y de la ética por tanto. Frente a formas tradicionales como el discurso religioso o las prescripciones morales y sus liturgias, el despliegue estético de la ética reconoce implícitamente el fundamental carácter instituyente de lo ético. En función de dicho carácter instituyente, sostendrá Nietzsche, no se nos permite presentar lo ético como algo acabado, definido o en cualquier caso sometido a las interpretaciones y directrices de un cuerpo determinado de teólogos, escribas de cualquier tipo, planteando que "Desde el momento en que negamos la verdad absoluta debemos abandonar toda pretensión absoluta y retirarnos hasta los juicios estéticos" (p. 106).

Tal es la tarea, crear una plétora de valoraciones estéticas, igualmente justificadas: Cada una por un individuo, realidad última y medida de las cosas, a modo de recorte de la moral al espacio estético. Desplegar lo ético, o lo político, en términos estéticos supone pues evitar la posibilidad misma de reducir la ética a concepto, es decir, convertir la moral en manual de instrucciones. Al presentar lo ético como un dispositivo estético, de lo que estamos hablando es de la libertad final, de la libertad instituyente, permanente, para redefinir una y otra vez el funcionamiento, el despliegue concreto, en términos estéticos, de la ética con la que trabajamos y desde la que nos definimos.

De igual modo, se desprende la posibilidad de considerar una especie de meta-ética: una ética de las éticas según la cual el más alto grado de formalización li-

bre de cualquier ética sucede cuando ésta, al ir unida a una estética, no puede ser reducida a concepto. En efecto, toda ética que se plantee desde las herramientas y lineamientos de la estética no podrá, por definición, ser reducida a catecismo moral, ni manual de instrucciones y forzará a su usuario, como sucede en cualquier experiencia estética genuina, a replantear una y otra vez sus resultados y sus realizaciones concretas.

Con ello se refuerza la lucha ilustrada por la autonomía, o mejor la heautonomía:

...que no consiste en actuar de acuerdo con una ley descubierta en una Razón inmutable y dada de una vez por todas. Es el auto-cuestionamiento ilimitado sobre la ley y sus fundamentos así como la capacidad en función de este cuestionamiento de obrar, hacer, e instituir (Nietzsche, 1972, p. 108).

La estética modal que plantea Nietzsche recoge así la formulación óptima del proyecto ilustrado de autonomía. Por supuesto que reconocerle, mediante su codificación estética, el carácter instituyente a lo ético nos sitúa en cierta intemperie metafísica, nos fuerza de hecho a ser una suerte de aristócratas de intemperie y dicha condición, Nietzsche no se hará muchas ilusiones al respecto, será sin duda un estatuto a conseguir dentro del proyecto ilustrado dirigido a eliminar la inmadurez autoincurrida del hombre.

Por ello Nietzsche (ob. cit.) sitúa frente a frente al hombre bueno y al hombre noble, al aristócrata de intemperie capaz de vivir peligrosamente bajo los auspicios de una ética no instituida, al señalar: "quien es noble quiere crear cosas nuevas y una nueva virtud; pero quien es bueno se aferra a las cosas viejas y quiere conservarlas" (p. 110). En la noción de noble nietzscheano, se le asigna la idea fuerza de crear co-

sas nuevas y lo querrá hacer de un modo nuevo también. No estará interesado en fundar una nueva religión sino en hacerlas todas inviables, indeseables por el hecho mismo de su petrificación que conseguiría reducir a concepto los modos de relación que, de otro modo, siguen vivos en su generatividad.

No es la directriz de crear una nueva ética que se convierta con el paso de los años en un nuevo vector de empobrecimiento del mundo, antes bien se asegurará que el modo mismo de despliegue de sus configuraciones relacionales y situacionales produzca más libertad. Para ello la clave no será tanto la identidad de uno u otro modo de relación sino, insistimos, su carácter permanentemente instituyente y generativo; es ética, autonomía y praxis. Siguiendo los postulados de Nietzsche, nos encontramos por tanto con una red de éticas que en su despliegue estético se mantienen instituyentes y por ello irreducibles a concepto e incapacitadas de producir sumisión gregaria.

Podemos entonces definir un ámbito de cruce y encuentro de dichas éticas que, al decir de Castoriadis (1998), podríamos denominar "praxis":

Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro o los otros son contemplados como seres autónomos y considerados como los agentes esenciales del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, en tanto que han existido, pertenecen a la praxis. (p. 72).

Las éticas como modos de relación estéticamente concebidos y desplegados interactúan fortaleciéndose mutuamente en su autonomía: se trata, como también defendía Lukács (1978), de constatar que la mayor riqueza en el desarrollo de cada medio homogéneo debe repercutir en una mayor riqueza del conjunto.

Bajo cualesquiera otras condiciones esta "acción de una libertad sobre otra libertad" sería una contradicción. Del mismo modo queda implícito que no podemos querer la autonomía para nosotros sin quererla para todos y todas, y que su realización no se puede concebir plenamente más que como empresa colectiva, abierta y permanente, es decir, "si la autonomía es esa relación en la que los otros son siempre presentados como alteridad y mismidad del sujeto, entonces la autonomía no es concebible más que como problema y relación social".

Ninguna autonomía individual, planificada bajo los dictados de una razón miedosa, estratégica y atomizada, puede superar las consecuencias de este estado de cosas ni anular los efectos sobre nuestra vida de la estructura opresiva de la sociedad del capitalismo realmente existente, de ahí la melancolía del esteta kierkagaardiano y su regreso final al recinto de la heteronomía por excelencia: el ámbito de lo religioso. El problema de la autonomía se identifica así con el problema de la relación entre el sujeto y el otro o los otros, que no pueden aparecer ya como obstáculos exteriores, sino como constituyentes del sujeto, de su problema y de su solución posible. De igual modo lo social-histórico no será concebido como la yuxtaposición indefinida de las redes ínter-subjetivas, ni mucho menos como su simple producto; para Nietzsche (1972, p. 116) "...es la unión y la tensión de la sociedad instituida y la sociedad instituyente, de la historia hecha y de la que está en curso".

Pluralidad estética de los modos de relación y las éticas. Por eso otro de los efectos, colaterales, si así se le quiere ver, del despliegue estético de los modos de relación que instituyen la ética estética nietzscheana es la introducción de lo que podríamos definir como la

fundamental pluralidad de las éticas. Lo ético, bajo el espeso manto del monoteísmo que tanto le gusta fustigar a Nietzsche, siempre ha tendido a constituirse como el único discurso moral posible, sancionado metafísica e incluso políticamente. En los despliegues tradicionales de la ética determinadas realizaciones conceptuales como la idea del dios único, como sumo bien, absolutiza y monopoliza la idea misma de lo bueno.

Buena parte de la animosidad que Nietzsche (ob. cit.) mostrará contra psicologistas se debe sin duda al descarado intento, por parte de éstos, de instituir una suerte de religión del arte; así, ninguna idea podrá ser más repelida por Nietzsche, puesto que por definición desde la estética no puede contarse con que ninguna obra de arte ni ninguna experiencia estética vaya a ser capaz de absolutizar ni monopolizar por completo la belleza, del modo en que la idea de Dios pretende hacerlo cuando se ofrece un despliegue teológico de la ética. Desde la estética no hay más opción que abandonar el absolutismo que la sanción metafísica de la ética pretende. Nietzsche (1972, p. 120), de hecho, entiende esa pluralidad como algo irrenunciable: "Mil senderos existen aún que no han sido nunca recorridos: mil formas de salud y mil ocultas islas de vida. Inagotados y no descubiertos continúan siendo para mí el hombre y la tierra del hombre".

Desde lo planteado, se establece un doble cinturón de seguridad contra los fundamentalismos morales; por un lado, porque se establece una pluralidad estructural de éticas posibles y, por otro lado, porque se hace que cada ética, en virtud de su despliegue estético mismo, genere una multiplicidad inabarcable de concreciones. Obviamente también en esto el modelo que toma como referencia Nietzsche es el de la expe-

riencia estética. No se trata, con todo, de limitar la escogencia entre una pluralidad de éticas o modos de vivir ya acotados y catalogados, como si se tratara de la simple elección ante una vitrina de supermercado.

La radicalidad de la estética nietzscheana se basa en que tanto la pluralidad de las éticas estéticas como el carácter instituyente inherente a cada una de ellas y que las hace mutar desde su interior mismo no son sino argucias antropológicas para explorar nuevas dimensiones de despliegue de lo humano, nuevas formas de antropomorfización: cuando Nietzsche (1972, p. 137) expresa: "Los espíritus libres experimentan otros modos de vida ¡algo inapreciable! Los hombres morales dejarían que el mundo se agostara. Las estaciones experimentales de la humanidad", aquí la advertencia es la de un Nietzsche muy poco transitado y es el Nietzsche que conecta directamente con el proyecto ilustrado de Max Schiller y que sirve como etapa para el trabajo de la estética en otros autores.

Para todos los precursores de la Ilustración, será patente la importancia de la construcción de la experiencia como forma de antropomorfización, como exploración de las posibilidades de hacer y habitar el mundo, para Nietzsche (1972, p. 126): "Así vivimos una existencia provisional o una existencia póstuma, según nuestro gusto y nuestras dotes, en este interregno podemos hacer cuanto sea posible por ser nuestro propio seres y por fundar nuestros pequeños estados experimentales. Somos experimentos ¡seámoslo a conciencia!".

De esta manera puede sostenerse que el aporte nietzschiano es fundamental para el desarrollo de una estética modal, una estética que se construya y articule en torno a los modos de relación que son tanto constituyentes de las prácticas artísticas como dife-

renciadores de las experiencias estéticas. Si hay una partición que daría lugar para pensar que resulta constitutiva de cierto canon occidental de pensamiento, desde el Renacimiento hasta la Postmodernidad, se trata de la que establece un ámbito conceptual en el que sujeto y objeto pueden comparecer como elementos poco menos que puros.

En este arqueo sistemático, la Ilustración es el momento histórico en el que se establecen con mayor claridad las bases filosóficas para una "República de los Fines", donde todos pueden ser fines por sí mismos y evitar ser instrumentalizados como si fueran meras partes prescindibles del cuerpo político del Absolutismo, y es también el momento social y económico en que se procede al sacrificio de pueblos y civilizaciones enteras en aras del colonialismo y la industrialización.

Atendiendo a lo planteado, es obvio que la partición Sujeto-Objeto servirá tanto a la nueva epistemología positivista de la burguesía como a sus prácticas económicas, coloniales y de organización política, donde los sufragios restringidos y censitarios marcarán los límites entre sujetos y objetos de la política. Por supuesto que dentro mismo de esa tradición hay abundantes elementos que nos permiten cuestionarla y pensar si más allá de esos dos polos "sujeto y objeto" no podríamos contar con elementos de articulación diferentes.

Con los filósofos de la sospecha como Nietzsche, y el marxismo de pensadores como Lukács se ha hecho particularmente clara la importancia de cuestionar la partición sujeto-objeto, para empezar porque la cosa en sí misma, no debe ser considerada tanto una entidad suprasensible como el límite material de todo el pensamiento reificado de las categorías formales y

mercantilizadas. Como ha señalado Eagleton (1998, p. 76), “recuperar la cosa en sí como valor de uso y producto social significaría a la vez revelarla como una totalidad social suprimida y restaurar todas las relaciones sociales que blanquean las categorías mercantilizadas”. Asimismo, y como han destacado Teodoro Adorno y Max Horkheimer, a una concepción del objeto muerto y propiamente cosificado no puede corresponder sino un sujeto o bien inflacionado en extremo, como el Yo Absoluto, o bien miserabilizado y cosificado a su vez. Diríase que la lógica relacional que impone la cosificación funciona en ambos sentidos y que, tarde o temprano, el cosificador resulta, a su vez, cosificado o elevado a tales alturas metafísicas que deviene del todo extraño respecto del mundo que habita.

Algunos pensadores como Foucault o Deleuze con su noción de agenciamiento han trabajado abiertamente indagando formas de organización categorial alternativas, formas que establecieran articulaciones sujeto-objeto susceptibles de modificar sustancialmente a ambos produciéndolos de nuevo en función del nuevo marco de relación suscitado. Igualmente, ya a lo largo de los años noventa, se han ido desplegando toda una serie de teorías relacionales: así como lo comenta Claramonte (2008, p. 83), sobre los agentes y el poder, según las cuales “un actor puede describirse como un conjunto de relaciones... siendo los agentes tanto conjuntos de relaciones como nodos en determinados conjuntos de relaciones... (de forma que) los agentes no siempre coinciden con las personas”.

Otras entidades también pueden ser agentes. Las relaciones que constituyen a los agentes usualmente y que están organizadas estratégicamente de alguna manera, es decir, pueden ser percibidas como inten-

cionales, por ende no tengo dificultades en admitir la posibilidad de una intencionalidad no subjetiva. En la línea de estas teorías relacionales y ya de nuevo en el terreno de la estética y la crítica de arte, sugiero que consideremos la idea de "relación" como clave para un pensamiento estético actual. Se tratará de considerar una idea de relación constitutiva tanto del sujeto como del objeto, -que sólo por superstición metafísica podemos sostener que existan fuera de uno u otro ámbito de relación, del mismo modo que la electricidad no "existe" si no hay un circuito que ponga en relación sus polos.

Con un planteamiento así, relacional y modal a la vez, del que Nietzsche es, sin duda, un claro antecedente, se modifican radicalmente las problemáticas y las perspectivas; de forma que la tarea de la estética se resuelve en la indagación de la estructura y el funcionamiento de las diversas "relaciones" o "modos de relación" constituyentes diferenciales de la experiencia estética. Llamo modo de relación a un conjunto de disposiciones relacionales que establece y regula un determinado estado de cosas.

Esto es, al decir "modo de relación" aludimos a una conformación relativamente estable de posibilidades y prioridades perceptivas, relacionales y expresivas. Siguiendo la crítica nietzscheana a la gramática de la subjetividad podemos defender que un modo de relación que se despliega nos incluye parcial o totalmente. Existimos siempre dentro de la atmósfera de uno o varios modos de relación en cuyas intersecciones y extensiones también nos es posible movernos, es decir, reinventarnos. Sostengo que los modos de relación son la trama misma que articula lo vivo. Persisten con independencia de lo que sea el caso. Los modos de

relación son formas de describir el mundo y de vivirlo por cierto.

En tanto tal forma, se desmarca tanto del individualismo metodológico como del estructuralismo determinista. Los modos de relación son una herramienta de análisis específicamente "estética" en función de su generatividad, es decir, por la irreductibilidad a concepto que mantiene sus objetos en la relativa opacidad que actualiza su disposición a conformar diferentes estados de cosas. La estética modal postula modos de relación, allí donde la estética del idealismo postulaba entes tan inverosímiles como sujetos creadores y obras de arte. Para que esta generatividad se actualice debemos contar con determinadas aptitudes cognitivas y distributivas que podríamos denominar "competencias modales".

Las competencias modales son, pues, aquellas capacidades que nos permiten reconocer los modos de relación cuando estos suceden de modo que podemos convertirnos en parte de su despliegue y aprovechar sus potencialidades. Una crítica modal de la existencia tal y como nos la exige Nietzsche debería ser capaz de mostrar, en sentido wittgensteniano, los modos de relación que se actualizan en cada obra de arte, en cada experiencia estética, de forma que seamos capaces de entender cómo cada modo de relación se halla contenido en la estructura misma de la obra de arte y cómo, a la vez, en su despliegue a partir de ésta y mediante las competencias modales puede derivar en nuevos desarrollos inicialmente imprevistos o no considerados.

Sólo un pensamiento modal, en su carácter instituyente y generativo, permitirá a Nietzsche proponer una existencia experimental, como hemos visto, y abierta al repertorio inexplorado de posibilidades que

constituye aun hoy el proyecto de antropomorfización en torno al que se siguen organizando las apuestas por una vida más inteligente y digna.

Respecto a las contingencias del lenguaje, acudir a Rorty (2002) es hablar de filosofía del lenguaje y también como veremos de la metáfora. El fenómeno de la contingencia ya expresa, como decíamos anteriormente, el sentimiento de duda hacia el confort metafísico. Téngase en cuenta que Rorty considera el giro lingüístico como un paso más dentro de la tendencia kantiana a querer referir lo pensado o hablado a una sustancia alejada del contexto. Así comenta Rorty (2002, p. 29):

Desde Kant, los filósofos vienen creyendo que podría cumplirse averiguando cuál es la estructura a priori de cualquier investigación, lenguaje o estructura social posibles. Si abandonamos esta esperanza perderemos lo que Nietzsche denominó confort metafísico, pero quizás restablezcamos nuestro sentimiento de pertenecer a una comunidad.

En tales términos, no se está negando que exista aquello a lo cual podríamos referirnos, sino que hay una clara resistencia a asignarle importancia a la pretendida referencialidad tú a tú. El lenguaje no es un medio, no refleja fenomenológicamente la realidad, o mejor aún: no sabríamos decir qué refleja, por lo que muy pragmáticamente Rorty deja de interesarse por la pregunta.

Si aunamos a esto el acercamiento de Rorty hacia el segundo Wittgenstein, en *Sobre la Certeza*, (1990), que deja de lado la herencia de referencialidad para asumir el lenguaje a una caja de herramientas que permitiera la mutua comprensión entre humanos, personas participantes todas ellas de un mismo juego; podremos comenzar a hacernos una idea de la idea

lingüística de Rorty (2002), que se fundamenta en un mismo sistema creencial que permite a los dialogantes interpretar de igual o similar forma unos mismos sonidos y marcas lingüísticas. Si se diera el caso de poblaciones humanas tan dispares que no compartieran ninguna creencia, la traducción entre un lenguaje y otro sería imposible. No se trataría de relatividad sino de intraducibilidad.

Así, el sistema creencial que compartimos se traduce en un léxico común, un léxico con el significado que la interpretación continuada de la historia y de nuestras anteriores generaciones ha fijado: es lo que denomina el uso literal del léxico, la habitualidad de un vocabulario que es fundamental porque a la hora de crear nuevos léxicos supone el punto de apoyo.

Coloquemos la mirada entonces en la importancia de la metáfora. La metáfora supone el uso inhabitual del lenguaje y por lo tanto carece de significado. Esta concepción es sencilla: porque como uso no habitual no posee anclaje en ningún sistema creencial humano. Supone pues una creación humana y por lo tanto contingente. Pensemos en todas esas metáforas, esos nuevos vocabularios creados desde la más plena contingencia. Para Rorty (2002), lanzar una metáfora en una conversación es como interrumpir súbitamente ésta, lo necesario para hacer una mueca, o extraer una fotografía del bolsillo y exhibirla, o señalar algún aspecto del entorno o abofetear al interlocutor, o besarlo. Introducir una metáfora en un texto es como utilizar bastardillas, o ilustraciones, puntuación o diagramación inusuales.

Entonces, entendemos que eso es producir efectos pero no modos de transmitir mensajes. Por lo tanto, el efecto de las metáforas es performativo (describen haciendo en lugar de transmitiendo contenido semánti-

co). Es en el ansia de querer parafrasear estas metáforas donde surge la necesidad de un nuevo vocabulario, que paradójica y afortunadamente acaba modificando las creencias de los interpretantes de la metáfora. Esta sed es fundamental para el conocimiento del pensar político rortyano.

La asunción por parte de Rorty de la contingencia del yo no es más que otro corolario necesario de su huida del esencialismo y de toda metafísica. En esta racionalidad como conciencia de nuestra contingencia se entrevé lo que resultará ser la solución propuesta por Rorty, la idea desde la psicología moral sobre la unicidad del individuo.

En la psicología moral, tal como lo expresara Freud (1986), el Yo, el Superyó y al Ello, se le den los nombres que se les den, está claro que participan de un mismo individuo. Es más, cuando se activa la imaginación, un mismo individuo podrá anticipar la creación de nuevos léxicos mediante la utilización de novedosas metáforas sin tener que dejar su razonabilidad de lado. Es relevante, entonces, que la misma persona que puede crear el nuevo vocabulario pueda al mismo tiempo defender lo logrado con los viejos. La utopía realizada de una sociedad poética total sería una mera imposibilidad. No es posible la sociedad poética perfecta porque se requiere de las viejas herramientas para forjar las metáforas nuevas.

En síntesis, en el fenómeno de la contingencia Rorty (2002) no está diciendo sino que el lenguaje es contingente, que la construcción de nuestro yo (y nuestra moral y nuestra razonabilidad) es contingente, así como que nuestras instituciones también lo son. Ello podría parecer una caída en el relativismo, pero no será así si consideramos el concepto de verdad que Rorty comparte, una verdad horizontal, una ver-

dad que se redefine lentamente, merced a nuevos vocabularios a través de la historia. Rorty no dice nunca "esto es verdad", dice "esto funciona", nos ha funcionado en Occidente aún con nuestro millares de errores.

Rorty (ob. cit.) cree que sí se puede ser natural y humano a la vez, quizá no en el mismo instante, pero sí (y cien veces, sí) en el mismo individuo. Y sin necesidad alguna de despotricar y mucho menos derrocar las instituciones ilustradas que digamos lo que digamos han hecho mucho por la democracia. La contingencia de las democracias es confirmada por Rorty cuando acepta que su léxico sea substituido ahora por un vocabulario de creación de uno mismo. Algo tan didáctico como: ya que estamos bien políticamente esforcémonos ahora por hacer algo de provecho con cada uno de nosotros. El "progreso intelectual como literalización de las viejas metáforas"; viejas metáforas superadas pero que se siguen poseyendo (Rorty, 2002, p. 86).

Ese nuevo léxico creado en la literatura permite la denuncia, la queja, algo que el léxico ya fijado en vida política no podría proporcionar. Pero, claro, estamos hablando de metáforas, porque los signos-tipo permanecen. Ahora bien, esta concesión al romanticismo hecha por un liberal no puede jamás repercutir en el prójimo. Lógico si pensamos que la huida del dualismo, que atosiga a todos los filósofos, se da en Rorty ónticamente en el individuo, no formalmente. Es el individuo quien unifica en sí mismo la pasión y la razón, la pasión privada y la razón en lo público. Es decir: no existe un hombre razonable y otro pasional, sino que es el mismo quien en su ente alterna ambos, siendo esa capacidad la propia del ironista liberal rortyano.

Aquí es donde debe situarse la racionalidad citada del pragmatista. La racionalidad es más o menos si-

nónimo de tolerancia, es decir, de la capacidad de no desconcertarse por la existencia de diferencias y no responder agresivamente a ellas. Rorty se ocupa de comparar a un exponente del ironismo (Foucault) y otro miembro destacado del liberalismo (Habermas). Recordemos que el ironista es aquel capaz de percibir toda su contingencia. Ambos, Habermas (1998) y Foucault (1986) parten, el primero en su crítica y el segundo en su aceptación, de Nietzsche. Habermas (Ob. cit.), critica el punto muerto político al que lleva Nietzsche. Y concibe la razón como internalización de las normas sociales. Pensemos en la posible herencia que el contractualismo puede tener respecto a la acción comunicativa y el logro de la razón consensuada.

La preeminencia política de Habermas es manifiesta, así como lejana en Foucault. Éste advierte que las normas sociales alteran múltiples proyectos personales e impiden la construcción de individuos ironistas estetizantes: objetivo predilecto de Foucault. Esa sociedad poetizada sería únicamente posible tras una revolución. O sea, un movimiento de los terminados en "ismo". Es decir una ruptura total con el viejo léxico y las instituciones antiguas creadas por él. Ya sabemos que Rorty no comparte tal radicalismo. Así, en los textos de Rorty (2002) puede leerse:

El cambio de los movimientos por la campaña que he estado sugiriendo es, en términos filosóficos, un cambio desde Kant, Hegel y Marx hacia Bacon, Hume y Mill, considerados no como empiricistas sino como protopragmáticos. Es un alejamiento de la pregunta trascendental: "¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de este momento histórico?", y el acercamiento a la pregunta pragmática: "¿Cuáles son las condiciones causales para reemplazar la actualidad presente por una mejor actualidad futura?".

Entonces, se confía en la propia historicidad de la sociedad a la que pertenecemos y en que las creencias de los participantes en ellas sean buenas. Posteriormente puede verse cómo podrá hacerlo mediante la literatura: ironismo, ironía privada, esperanza liberal.

En consecuencia, el siguiente nivel de compromiso adopta una actitud irónica que puede considerarse una parte inevitable del mundo o de nuestra arquitectura conceptual, podría haber sido completamente diferente. Sin embargo, no podemos deshacernos de él, forma parte de nuestra forma de pensar que evolucionará tal vez siguiendo su propio camino, pero respecto a la cual no podemos hacer nada mejor ahora.

El signo utilizado para esta postura sigue el ejemplo de Richard Rorty, Contingencia, ironía y solidaridad. Ironía respecto a X, es constatar que X es altamente contingente, el producto de la historia y las fuerzas sociales, y aún así algo que no podemos en nuestras actuales formas de vivir, dejar de tratar como parte del universo en que interactuamos con otra gente, el mundo material y nosotros mismos.

Es decir, en Rorty (2002), la ironía es la conciencia de la contingencia. Se nos echa el espacio encima: pero creo que los párrafos anteriores ya han ido definiendo la figura del ironista. El ironista es un personaje que huye de la verificación vertical, no cree por lo tanto en un lenguaje que nos refiera directamente a esencias verificadoras aclaratorias. Por tanto se enfrenta al mundo creando nuevas metáforas que propagan nuevos léxicos. Véase en ello la incapacidad de salirse del propio lenguaje por parte de los ironistas. En su historicismo, en su horizontalidad no tenemos anclajes metafísicos sino tradiciones viejas que se van transformando. Son los logros poéticos. Metáforas nuevas que se tornan viejas, que se asumen en lo viejo pasando a

ser tradición, buenas tradiciones. Los valores de cualquier tipo, obviamente los políticos, son consecuciones de este tipo. En los ensayos, en las novelas, lo que se hace es re-describir lo que nuestros antepasados fijaron léxicamente; mediante esa redescrición el ironista puede modificar el contenido de las viejas metáforas y vocabularios.

Pero hagamos énfasis en lo siguiente: entre el liberal metafísico (no olvidemos que aunque dialogal la filosofía de Habermas cree en una razón universal) y el ironista que coloquialmente "va a la suya", Rorty (Ob. cit.) confía en un nexo. En un nexo literario. Aquí es donde se introduce la crítica literaria en Rorty. Como ya se ha afirmado, la intención de Rorty es aunar en una persona al ironista y al liberal, es decir: al consciente de su contingencia y al seguidor de las instituciones políticas liberales que asocian a la crueldad el mayor mal (empático) posible. Entre los valores políticos, digamos, objetivos, que se aspiran en la sociedad y el proyecto personal de cada cual, las creencias tienden un puente; únicamente las creencias formadas en el proyecto personal de creación de metáforas o aprehensión de metáforas ajenas literarias pueden transformar lo objetivo de la política.

Allí está el porqué lo privado y lo público aún teniendo diferentes paradigmas axiológicos pueden unirse en el individuo humano. En este plano, estaría quizá la fuente para la crítica a Foucault: creer que la política no debiera fundamentarse en algo contingente como el proyecto personal. No es que el ironista requiera también de un léxico por así decir institucionalizado del cual dudar; sino que también sentirá necesidad de huir del dolor. Eso ya lo une al liberal más metafísico posible. El primero separa lo privado de lo público, y el segundo lo acerca hasta la identidad ab-

solita. El primero como figura filosófica casi clásica en el siglo XX se ocupará del ámbito privado; dejando al novelista la creación social. En los proyectos personales de los tres escritores ya citados (Nietzsche, Foucault y Habermas), cabe destacar de entrada las diferencias entre ellos. El primero de ellos pasó a la historia como escritor a secas; los siguientes como filósofos.

Todos ellos se redesciben mediante la sabiduría de su contingencia, de la contingencia de su tiempo, del papel del azar en sus vidas: todos ellos tejen su proyecto personal; la justificación, como diría Nietzsche (1972), sin arrepentimiento del así lo quise. La única diferencia aquí es que él jamás se refiere a lo general o a lo posiblemente metafísico. Lo ignora absolutamente, porque él se refiere exclusivamente a sus salones, a su gente y a sus paisajes.

### **El Giro Estético de la Epistemología**

La relación interna entre filosofía, literatura y arte permite examinar con propiedad qué significan la pluralidad y complejidad en los usos de la razón. Posibilita la aproximación a esos usos y figuras desde un ángulo privilegiado. El interés por lo literario y artístico no tendría por qué significar un apresurado abandono del modelo discursivo y analítico, que es característico de la filosofía, sino más bien el acceso a un punto de vista más completo, un nuevo método reflexivo, otro límite crítico.

Esta perspectiva facilita la puesta al día de las tesis contemporáneas sobre la filosofía como emancipación, esto es, como una salida de la minoría de edad. Es así como la estética ya no aparece como una disciplina emplazada de modo periférico en la cartografía de la organización del saber y en la enseñanza de las humanidades, sino como la clave hermenéutica que

permite entender el carácter ficcional de la realidad. Este fenómeno, el de la "estetización generalizada", constituye una revitalización para la filosofía, la que sale del estrecho ámbito en que permanecía recluida por el paradigma cientificista aceptado y canonizado por la tradición moderna.

La expansión de las categorías estéticas proporciona el único paradigma posible en las nuevas condiciones de nuestro trato con la realidad. Desde la perspectiva del autor del presente trabajo, la concepción "postmoderna" de la realidad, vista como "filosofía primera", se ha vuelto, en un sentido elemental, estética. "Filosofía primera" es el título de aquel capítulo de la ciencia en donde se hacen las afirmaciones fundamentales sobre la realidad.

Aquí viene a cuenta la afirmación del carácter ficcional de la realidad, aspecto central de las ideas aquí en curso. Espacios ficcionales, campos de proyección de la experiencia, métodos y perspectivas transdisciplinarias constituyen los distintos niveles a través de los cuales se trata de definir un nexo complejo entre discursos. La ficción como conocimiento, subjetividad y texto, así como la relación entre mundo y lenguaje pretenden acotar algunas dimensiones de esa relación.

La estética entiende a la filosofía como creatividad y, en consecuencia, el pensamiento contemporáneo expresa sus inquietudes considerando el arte como origen y germen de sus reflexiones. Los problemas estéticos no son asuntos periféricos de la vida colectiva, sino que se han convertido en un proceso social que gobierna la producción y consumo de objetos, la publicidad y la cultura. Los objetos artísticos poseen, en este sentido, una particular dimensión ontológica y cognoscitiva, adquiriendo el estatuto de huella antropológica, de síntoma histórico-cultural de determina-

das sensibilidades propias de la comunidad que las realizó.

Así por ejemplo, en las producciones artísticas —con sus resonancias filosóficas y espirituales— es posible leer la sensibilidad de una época o, si se quiere, la condición psicológica de la humanidad en una situación dada. Los cambios de sensibilidad se reflejan en las variaciones de estilo, los que no son (y no pueden ser) arbitrarios o accidentales, sino más bien han de hallarse en conexión regular con los cambios que se verifican en la constitución psico-espiritual de la humanidad, cambios que se reflejan en la historia de los mitos, del inconsciente colectivo, de las religiones, de los sistemas filosóficos, de las instituciones, de la sociedad occidental.

Lo que aquí se persigue es la superación de la discontinuidad arte-vida, trascender la discontinuidad de los signos que intervienen lo real, producir una fractura en los procesos institucionalizados de delimitación, de los ritos separadores y normas diferenciadoras, de las anquilosadas formas del relato, en un arte que corre el peligro de volverse inocuo bajo el influjo de la tradición aristocratizante de las Bellas Artes, de la academia y el museo, donde incluso el horizonte estético de la vanguardia se transmite ya como clasicismo de la contemporaneidad. Donde también la visualidad de masas, subsumida por las formas industriales de producción, ha perdido su potencial insurrecto, su posibilidad de socavar los cimientos del *establishment* cultural, de de-construir los aparatos ideológicos enquistados, inadvertidamente, en los sistemas narrativos que nos han colonizado, como la teoría del conflicto central propio de la industria cinematográfica norteamericana.

La razón narrativo-poética o –la “lógica” del discurso estético– es una razón volcada hacia la revelación interpretativa de su objeto. En la razón poética aparece lo que podemos denominar una conciencia hermenéutica. Es esta una razón volcada hacia la capacidad interpretativa de la razón.

Los mundos ingentes del arte poseen una consistencia ontológica propia, constituyen una realidad autónoma, con un *telos* propio, no ordenada a ser representación alguna de otra realidad, aun cuando pueden interpelarla, parodiarla o negarla, siendo pues el arte un simulacro de resonancias interpretativas, un campo de proyección de la experiencia.

El arte contemporáneo surge del desmantelamiento de los conceptos de autenticidad, obras originales y autoría como práctica discursiva compartida por las instituciones del museo y la Historia del Arte. A lo largo del siglo XIX todas estas instituciones aunaron sus esfuerzos para encontrar en la marca, en el certificado del original, la garantía que asegurara la propiedad. La de-construcción de las nociones de autoría y originalidad provocaron así un cisma en el estatuto mercantil del arte, sustrayendo las obras del régimen de la seducción.

Desde hace dos siglos está en marcha el aburguesamiento de la codicia. Desde sus inicios, y de acuerdo a este sistema de seducción, el museo de arte ha coexistido con las exposiciones de mercancía. En el siglo XIX son pocas las diferencias entre aquellas estrategias expositivas utilizadas en museos, los pasajes comerciales y las exposiciones universales.

El proceso de globalización del consumo de arte, donde el gusto ha devenido “elitismo de masas”, ha dado lugar a una “cultura estetizada” en la que proliferan las masas de turistas que invaden los museos y

galerías, que consumen información artística con una actitud de *shopping* propia de la sociedad del espectáculo y el imperio de la moda, devorando las producciones artísticas, sobre todo las audiovisuales que exigen un menor esfuerzo. Prolifera así una estética que reivindica el "mundo del arte", es decir, "todo lo que tiene que ver con el arte exceptuando el arte mismo": la empresa cultural que gira en torno al artista, desde los críticos conciliadores, los curadores convertidos en súper-estrellas, pasando por los compradores, hasta los esnobistas, la farándula y los pseudo-intelectuales.

La cuestión ya no es la de ser pintor, videoartista o instalador, la de manejar los medios del arte, sino que la cuestión es la del estar-presente y, más aún, de ser visible en la escena de los medios. De este modo, tenemos que la posmodernidad no produce tanto un nuevo arte como un arte en un nuevo medio.

Las ideas y retóricas en torno al arte contemporáneo se articulan y se validan, como se ve, no desde las Historias del Arte, sino desde la prensa y el comentario *light* propio del escaparate posmoderno. En la antesala de la producción del arte, de la gestión de exposiciones y en la antesala de la beca o del premio habrá mucha tinta corriendo como parte del ingenio hidráulico de *la maquinaria del arte* que requiere que corra mucha tinta. Una construcción *soft* que escamotea a la razón para convertirse en balbuceo, en parodia del discurso estético, en la opinión de la gente, lugar común del Arte. Aquí, mientras más vehementes son las exclamaciones, cuanto más "ruido" hacen, cuanto más teatrales y afectadas llegan a ser, más logran ocultar las carencias, la pobre formación estética y el casi analfabetismo filosófico e histórico de los administradores de la cultura, incapaces de entender y valorar el sentido de la producción cultural de los "artistas con-

temporáneos". Pese a todo cabe consolarse pensando que esta opinión que predomina suele ser la opinión de una generación, la del político con su "inteligencia funcionaria", que se está desvaneciendo.

Los procesos de banalización de la cultura han hecho también su parte; la deriva del museo al territorio de la industria cultural y del entretenimiento ha propiciado esa particular dinámica de percepción propia del turismo cultural, aquella que Benjamin teorizará al dar cuenta de cómo se introduce una inclinación a la percepción distraída, no reflexiva.

En la llamada era digital el museo ha sido, también, objeto de una desterritorialización; con la emergencia de las galerías virtuales y la desmaterialización del arte, el tránsito y circulación de bienes culturales ha asumido nuevas formas, desarticulando el hegemónico circuito de exhibiciones, dando paso a una nueva escena artística, donde el arte puede estar en todas partes a la vez, sin centro y sin periferia.

Si bien no parece necesario mostrar aquí, en su detalle, cómo este sueño ilustrado ha sido roto en la posmodernidad con el desmontaje del cuadro y del rito contemplativo de la pintura (de la sacralización del aura, de la fetichización de la pieza única) realizado mediante la crítica a la tradición aristocratizante de las Bellas Artes; del cuestionamiento del marco institucional de validación y consagración de la "obra maestra", de las historias del arte y del museo. Sí cabe atender a la génesis del proyecto museo ilustrado dado que éste en sus últimos enclaves de resistencia sigue vinculado a intereses de clase y de dominación cultural, cumpliendo su hegemónico rol conservador, de salvaguarda del *establishment* cultural, de administrador interesado y parcial de un imaginario particular, que intenta presentarse despóticamente homo-

logado con la cultura perenne, resistente a los avatares del tiempo y sobre todo a las embestidas de las vanguardias con su agitación y propuestas rupturistas en el plano político-estético, irrumpiendo como lo han hecho con un nuevo régimen de visibilidad, produciendo las transformaciones de lo artístico.

### **El Sujeto Fronterizo y el Narrativo**

Cuando hace referencia al valor del lenguaje como relacionalidad social, para Trías (2000) no hay flirteos hacia reflexiones más fragmentarias. A la caída del dominio imperante, hay una manifestación dentro del grupo de intelectuales que piden la alternancia del poder. Algo más tarde se apuntará con los constructores de otra resistencia: querían un ágora cosmopolita en forma de foro y levantar como un símbolo la Torre de Babel.

El autor referido no toma partido y no desatiende nunca la temática de la narración de su vida. Esta se va construyendo dentro de la complejidad de diferentes secuencias. El sentido o dirección es claro: Trías no renuncia nunca al enigmático y paradójico oficio de la aventura filosófica. Desde diferentes posicionamientos se le pedía un estilo más directamente comprometido y una expresión más divulgativa a la manera como otros filósofos españoles lo venían haciendo desde plataformas más multitudinarias. Era como si hubiera olvidado que somos domesticados por los medios de comunicación y vivimos en el límite vigilado y custodiado por las madres: el mundo de sus ideas, que por aquella época ya dibujaba en forma de tres cercos; uno enigmático, otro fronterizo y el tercero del aparecer.

Hablar del cerco enigmático, del cerco fronterizo y del cerco del aparecer, difícilmente podía divulgarse, había que sistematizarlo y confrontarlo en una aventura filosófica que se refiriera al límite de alguna lógi-

ca que pudiera informar lo que luego acabó llamando la razón fronteriza.

Trías (2000, p. 78) había optado: “el verdadero ser y su realidad, como ya había sido canónico desde Parménides, sólo puede ser acogido por la Inteligencia”. Es decir, había en el mercado más divulgación que pensamiento. Y lo que tampoco podía permitirse era que el pensamiento quedara monopolizado sólo por las tertulias y los tertulianos. Trías optó: no podía renunciar al “oficio de pensar”.

Su propuesta quería ser totalmente filosófica: someter la razón a un diálogo con sus propias sombras, lo irracional. Y en ese forcejeo, que la razón pudiera conseguir su madurez y solvencia. Hay aspectos de la contingencia humana indemnes a cualquier tipo de Ilustración: una serie de sombras por las que el pensamiento de Trías ha estado siempre transitando y para las que en el cerco del aparecer no se encuentra “programa emancipador”. Curiosamente esta propuesta filosófica suya ya aparece en su primer libro “La filosofía y las sombras”. De aquí su empeño en llevarnos mucho más tarde hacia algún límite o fin de trayecto desde donde pueda avizorarse algún sorprendente enigma. Precisamente, partiendo de este sujeto narrativo, quisiera hacer el presente comentario.

Quizás Trías (ob. cit.), de forma subliminal, sintió la misma resistencia que Hegel para hacer algún ejercicio de ensimismamiento narcisista. Es decir, su filosofía atiende siempre en un segundo lugar la presencia del sujeto. Le importa mucho más enfrentarse con la realidad del ser *desde su íntima matriz o primera categoría*. En su discurso filosófico el sujeto viene después. En un primer momento se sigue reflexionando sobre el cerco en donde ha aparecido “la cosa”.

Esto es lo que puede derivarse como la oportunidad y el riesgo en el libro *La razón fronteriza* de Trías (2002). El nacimiento de la realidad, "la cosa", puede darse sin el sujeto. Después sí, nacido en esa misma magmática realidad, el sujeto es capaz de enfrentarse al límite y sospechar el enigma. Por eso mismo y para corregir equívocos Trías indica rápidamente que "*la filosofía es metafísica o no es nada*".

Pero la metafísica queda referida a la realidad más absoluta del ser en general, que va a luchar con la nada: un espectáculo dantesco y colosal pero todavía sin espectador, sin sujeto.

Esta es la razón por la que, cuando el sujeto aparece en la filosofía del límite de Trías, la escisión cartesiana sujeto/objeto es una herida que el sujeto fronterizo vive trágicamente. El sujeto fronterizo vive más la pasión del enigma, que la posibilidad de poder narrar la experiencia atravesada. El sujeto fronterizo se instala más en el *pathos* que en el *ethos*. Ha de preocuparle más el misterio del ser que su *aletheia*. Da la impresión de que Trías se queda más prendado de la *Ciencia de la Lógica* de Hegel que del camino narrativo (o de formación) de la *Fenomenología del Espíritu*, que había estudiado en su tesis doctoral: *El lenguaje del perdón*.

En toda la filosofía de Trías, el misterio del enigma de las cosas está en las mismas cosas. Siempre nos encontramos en el límite de esa aprehensión primordial de las cosas. Sólo que esta aprehensión es inefable para el místico que lo haya experimentado: cualquier cosa es lo que es y mucho "más" de lo que es. Aquí radica otro de los puntales de la filosofía: el enigma, con su posible misterio, pertenece a las cosas mismas.

Desde su perspectiva, Nietzsche (1980), en *El origen de la Tragedia* intenta ser *fiel a la tierra*: las Ba-

cantes podían celebrar *el Misterio de la Tierra* en un enloquecimiento dionisiaco. Tenían que morir los dioses que habían trasladado el Misterio a la Trascendencia. Había que arrebatarse para el hombre lo que la religión cristiana había robado. Después había que construir ficciones, colocarse alguna máscara y resucitar como Prometeo con mil caras diferentes cada día, es decir, en un eterno retorno. Aunque no lo quiera reconocer, Nietzsche se posiciona dentro de la filosofía idealista.

También Kant (1986) había dicho que sólo podíamos conocer fenómenos y apariencias y Hegel hablaba de la necesidad de hacer un camino formativo para poder hacerse con alguna forma de autoconciencia, bien convencido de que *detrás del telón no había nada*. Trías así ha dado un paso desde la subjetividad de la voluntad de poder de Nietzsche hasta poder llegar al señalamiento de la presencia del misterio en las cosas. Esta opción, perfectamente discutible, pero rotundamente fundamentada por la filosofía de *La razón fronteriza* ofrece más de una oportunidad. La primera sería que *La razón fronteriza* resulta ser un ejercicio de radicalidad filosófica de gran belleza y profundidad.

El forcejeo que mantiene construyendo poéticamente su filosofía puede recordarse en su expresión y profundidad filosófica. A una determinada manera de hacer poesía se apellida como metafísica. La expresión filosófica de Trías se capta mucho mejor si el lector lo lee poéticamente.

Pero, volviendo otra vez al sujeto fronterizo, protagonista de *La razón fronteriza*, parece como si éste continuara haciéndose preguntas que, tal vez, nadie como Zubiri (1990) las habría formulado, indicando que en estos interrogantes se encierra la cuestión ra-

dical de la filosofía, y se asoma por aquí todo el drama ulterior de la filosofía europea: ¿es lo último de las cosas su ser? La raíz de lo que llamamos cosa, ¿es "anhelo", o bien, "plenitud"; es eros, o bien, *enérgeia*? Si hablando de amor o de deseo, ¿es el amor un "arrebato" (manía), o, más bien, "efusión" (ágape)?

El sujeto fronterizo sigue sin contestar a los interrogantes que Zubiri (1980) le lanza, generando más preguntas. Interesa señalar que por fin este sujeto fronterizo se convierte en sujeto narrativo. Y, de verdad, hay verdadero interés en ver cómo Trías narra la otra dimensión humana, relativa a "lo que somos". En resumen, la razón fronteriza supone una magistral conclusión de lo que el autor denomina la trilogía del límite, formada por Lógica del Límite y La Edad del Espíritu.

### **Mundo de la Vida**

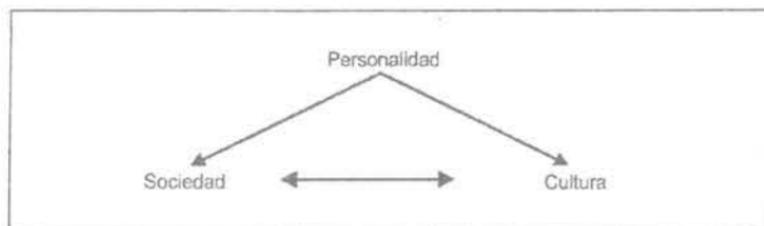
Habermas (1999) cree que la racionalización del mundo de la vida implica la diferenciación progresiva de sus diversos elementos. El mundo de la vida se compone de la cultura, la sociedad y la personalidad. Cada uno de estos elementos hace referencia a pautas interpretativas o suposiciones básicas sobre la cultura y su influencia sobre la acción, a pautas apropiadas de relaciones sociales (la sociedad) y al modo de ser de las personas (la personalidad) y de comportarse. Comprometerse en la acción comunicativa y lograr la comprensión en cada uno de estos elementos conduce a la reproducción del mundo de la vida mediante el refuerzo de la cultura, la integración de la sociedad y la formación de la personalidad. Si bien estos componentes están inextricablemente ligados en las sociedades arcaicas, la racionalización del mundo de la vida implica, según Habermas (1999, p. 96) la "creciente diferenciación entre la cultura, la sociedad y la personalidad".

Un aspecto interesante en el análisis de Habermas es la cuestión sobre la reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida.

### Estructuras simbólicas del mundo de la vida



Para Habermas, estas estructuras se reproducen por tres vías fundamentales: el aspecto funcional del entendimiento, esto es, la continuación del saber válido, la tradición y la renovación del saber cultural; el aspecto de coordinación de la acción, o la estabilización de la solidaridad de los grupos, y el aspecto de socialización, o la formación de actores capaces de responder de sus acciones. A cada uno de estos tres aspectos o procesos de reproducción simbólica le corresponde un componente estructural del mundo de la vida; a saber: la cultura, la sociedad, y la personalidad.

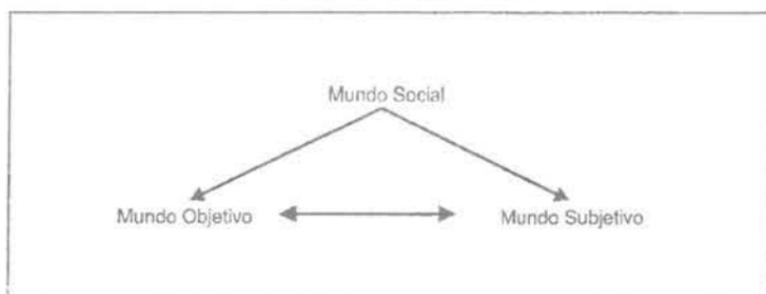


1. **La cultura:** para Habermas (1999) la cultura es un acervo de saber en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. La reproducción cultural del mundo de la vida se encarga de que, en su dimensión semántica, las nuevas si-

tuaciones que se presenten queden puestas en relación con los estados del mundo ya existentes. Se trata de asegurar la continuidad de la tradición. Sin embargo, esta continuidad y esta coherencia tiene su medida en la racionalidad del saber aceptado como válido.

2. **La sociedad:** se define como aquel conjunto de ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Como en el caso anterior, también aquí la integración social del mundo de la vida se encarga de que las situaciones nuevas queden conectadas con los estados del mundo ya existentes. Pero, y a diferencia de la cultura, no se trata aquí de la dimensión semántica, sino del espacio social.
3. **La personalidad:** es el conjunto de competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, en capaz de tomar parte en procesos de entendimiento. Se distingue de los anteriores en que aquí se trata de asegurar la novedad con lo ya existente a partir del tiempo histórico. Al unir estos tres conceptos con el cuadro mostrado anteriormente, queda como sigue:

#### MUNDO DE LA VIDA



El mundo de la vida es visto, pues, como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados

verdaderos como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas, como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público criterios de verdad.

Mientras el mundo de la vida representa el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, el sistema implica una perspectiva externa que contempla la sociedad "desde la perspectiva del observador, de alguien no implicado". En el análisis de los sistemas es preciso tomar en cuenta la interconexión de las acciones, así como su significado funcional y su contribución al mantenimiento del sistema.

Cada uno de los principales componentes del mundo de la vida (la cultura, la sociedad y la personalidad) tiene sus elementos correspondientes en el sistema. La producción cultural, la integración social y la formación de la personalidad tienen lugar en el nivel del sistema.

El sistema tiene sus raíces en el mundo de la vida, pero, en última instancia, desarrolla sus propias características estructurales. Entre estas estructuras figuran la familia, la judicatura, el Estado y la economía. A medida que estas estructuras evolucionan se distancian cada vez más del mundo de la vida.

Al igual que ocurre en el mundo de la vida, la racionalización en el nivel del sistema implica una diferenciación progresiva y una mayor complejidad. Aumenta también la autosuficiencia de estas estructuras. Cuanto más poder tienen, más y más capacidad de gobierno ejercen sobre el mundo de la vida.

En otras palabras, estas estructuras racionales, en lugar de aumentar la capacidad de comunicación y lograr la comprensión, amenazan esos procesos al ejercer control externo sobre ellos.

## La Integración Social

Tras analizar el mundo de la vida y el sistema, Habermas (1999, p. 129), concluye: "El problema fundamental de la Teoría Social es el modo de conectar satisfactoriamente las dos estrategias conceptuales que entrañan las ideas de 'sistema' y 'Mundo de la vida'". Habermas denomina a esas dos estrategias conceptuales "la perspectiva de la integración social" y la "perspectiva de la integración del sistema".

La perspectiva de la integración social se centra en el mundo de la vida y los modos en los que el sistema de la acción se integra por medio de un consenso garantizado normativamente o alcanzado mediante la comunicación. Los teóricos convencidos de que la sociedad se integra mediante la integración social parten de la acción comunicativa y consideran la sociedad como el mundo de la vida. Adoptan la perspectiva interna de los miembros del grupo y emplean un enfoque hermenéutico para poder relacionar su comprensión con la de los miembros del mundo de la vida. La reproducción constante de la sociedad se considera, pues, como un resultado de las acciones realizadas por los miembros del mundo de la vida para mantener sus estructuras simbólicas. Se contempla esta reproducción únicamente desde su perspectiva. Por tanto, lo que se ignora en este enfoque hermenéutico es el punto de vista del que está fuera, así como una percepción de los procesos reproductores que tienen lugar en el nivel del sistema.

La perspectiva de la integración del sistema hace referencia al sistema y al mundo en que se integra mediante el ejercicio de control externo sobre las decisiones individuales no coordinadas subjetivamente. Los que adoptan esta perspectiva contemplan la sociedad como un sistema autorregulador. Adoptan

esta perspectiva externa del observador (lo que incluye las metodologías cuantitativas de investigación) y esto les impide captar las pautas estructurales que sólo pueden comprenderse hermenéuticamente desde la perspectiva interna de los miembros del mundo de la vida.

De este modo, Habermas (ob. cit.), concluye que aunque ambas perspectivas tienen algo que ofrecer, ambas tienen serias limitaciones. Sobre la base de su crítica a la integración social y sistémica, Habermas ofrece su alternativa, cuyo objetivo es integrar estas dos orientaciones teóricas y que considera.

La sociedad como un sistema que tiene que cumplir condiciones para el mantenimiento de los mundos de la vida socioculturales. Las sociedades son complejos sistemáticamente estabilizados de acción de grupos socialmente integrados. Defiendo la propuesta heurística de que consideremos la sociedad como una entidad que, en el transcurso de la evolución social, se va diferenciando como sistema y como mundo de la vida.

Tras su declaración de interés tanto por el sistema como por el mundo de la vida, Habermas aclara que también le preocupa la evolución de ambos. Mientras ambos evolucionan hacia una mayor racionalización, esta racionalización adopta diferentes formas en el mundo de la vida y en el sistema, y tal diferencia constituye el fundamento de la colonización del mundo de la vida.

Para comprender la idea de colonización es crucial tener en cuenta el hecho de que Habermas considera la sociedad como una entidad compuesta de dos elementos: el mundo de la vida y el sistema.

Si bien en las sociedades arcaicas ambos estaban estrechamente entretnejidos, en la actualidad se apre-

cia una divergencia cada vez mayor entre ellos; se han "desacoplado". Aunque ambos han emprendido un proceso de racionalización, ese proceso ha adoptado diferentes formas en los dos reinos. Habermas aprecia una relación dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida (ambos se limitan y se abren nuevas posibilidades nuevamente), pero su preocupación central es el modo en que en el mundo moderno el sistema controla el mundo de la vida. En otras palabras, su interés central es la ruptura de la dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida y el creciente poder del primero sobre el segundo.

Habermas (1999) compara la racionalización creciente del sistema y del mundo de la vida. La racionalización del mundo de la vida implica un aumento de la racionalidad de la acción comunicativa. Además, la acción orientada hacia la comprensión mutua se libera cada vez más de la constrictión normativa y se basa cada vez más en el lenguaje cotidiano. En otras palabras, la integración social se hace cada vez más posible mediante los procesos de la formación del consenso en el lenguaje.

Pero el resultado de éste es el hecho de que las demandas en el lenguaje crecen y llegan a agotar su capacidad. Los medios no lingüísticos (especialmente el dinero y el poder), que emanan del sistema y se diferencian en él, llenan el vacío y reemplazan, al menos en cierta medida, el lenguaje cotidiano. En lugar de ser el lenguaje el que coordina la acción, el sistema, cada más complejo, "libera imperativos sistémicos que agotan la capacidad del mundo de la vida que instrumentalizan" Así, Habermas escribe sobre la "violencia" que ejerce el sistema sobre el mundo de la vida mediante los modos en los que restringe la comunica-

ción. Esta violencia, a su vez, produce “patologías” en el mundo de la vida.

En el análisis de Habermas (1987) es interesante el estudio de las perturbaciones de los distintos componentes estructurales; perturbaciones o crisis del mundo de la vida en sus tres dimensiones: cultura, sociedad y personalidad. La crisis de la cultura es la “pérdida de sentido”; la de la sociedad la “carencia de normas” (anomia); y la de la personalidad, las “psicopatologías”. Todas ellas tienen en común una racionalización, una colonización sistémica del mundo de la vida.

Habermas enmarca este desarrollo dentro de su visión de la historia del mundo:

El enorme desacoplamiento del sistema del mundo de la vida constituía una condición necesaria para la transición de las sociedades estratificadas en clases del feudalismo europeo a la sociedades de clases económicas de los inicios del periodo moderno; pero la pauta capitalista de la modernización está marcada por una deformación, una reificación de las estructuras simbólicas del mundo de la vida bajo los imperativos de los subsistemas que se diferencian a partir del dinero y el poder y que se convierten en autosuficientes (1987: p. 283).

A lo anterior Ritzer (2002, p. 333) agrega que “merece la pena señalar que al vincular la deformación al capitalismo Habermas opera todavía, al menos en este sentido, dentro de una Orientación neo-marxista”. Sin embargo, cuando analiza el mundo moderno, Habermas se ve en la obligación de abandonar el enfoque marxista, ya que concluye que la deformación del mundo de la vida “ya no puede identificarse en términos específicos de clase”.

Debido a esta limitación, y en consonancia con sus raíces en la teoría crítica, Habermas demuestra la profunda influencia de la teoría de Weber en su teoría. De hecho Habermas (1987, p. 299) señala que la distinción entre el mundo de la vida y el sistema, y la colonización última del mundo de la vida, nos permite enfocar con una luz distinta la tesis weberiana “de una modernidad en desacuerdo con ella misma”.

En la teoría de Weber esta idea reside en el conflicto entre la racionalidad formal y la sustantiva y en el triunfo de la primera sobre la segunda en el mundo occidental. Para Habermas, la racionalización del sistema “se impone sobre la racionalización del mundo de la vida por parte del sistema”.

Habermas (ob. cit.) concreta sus reflexiones sobre la colonización cuando señala que las principales fuerzas en el proceso son “dominios formalmente organizados de acción” en el nivel del sistema, tales como la economía y el Estado. En términos marxistas tradicionales, Habermas cree que la sociedad esta sujeta a crisis sistémicas recurrentes. En su análisis de estas crisis, instituciones como el Estado y la economía emprenden acciones contra el mundo de la vida y producen en él patologías y crisis.

En lo fundamental, estos sistemas despojan al mundo de la vida y la acción comunicativa se orienta cada vez menos hacia el logro del consenso. La comunicación se hace menos flexible, se empobrece y se fragmenta cada vez más y el mundo de la vida aparece como un mundo envenenado al borde de la disolución. Este ataque contra el mundo de la vida inquieta enormemente a Habermas debido a su preocupación central por la acción comunicativa que tiene lugar en él. No obstante, dice Habermas (1996, 311): ...“por mucho que aumente la colonización del mundo de la vida

por parte del sistema, el mundo de la vida nunca será totalmente despojado”.

Si el problema fundamental del mundo moderno es el desacoplamiento del sistema y el mundo de la vida y la dominación del sistema sobre el mundo de la vida, las soluciones son evidentes. Por un lado, el mundo de la vida y el sistema requieren un restablecimiento de manera que, en lugar de tener un mundo de la vida deformado por el sistema, se conviertan ambos en mutuamente enriquecedores. Aunque ambos estuvieron ligados en la sociedad primitiva, el proceso de racionalización que se ha producido en los dos hace posible que el futuro reacoplamiento dé lugar a un tipo de sistema, de mundo de la vida y de su interrelación sin precedentes en la historia humana.

Así, de nuevo, Habermas (ob. cit.) retorna a sus raíces marxistas. Sin lugar a dudas, Marx no volvió la vista atrás en la historia para buscar el estado ideal, pero sí miraba hacia el futuro y lo vislumbraba bajo la forma de comunismo y de florecimiento pleno del ser genérico. En su búsqueda del estado ideal Habermas tampoco se remontó a las sociedades arcaicas, donde el sistema y el mundo de la vida racionalizados se encontraban más unidos, sino que entrevé un estado futuro que implique una unificación mucho más satisfactoria de un sistema y un mundo de la vida.

Habermas también reinterpreta la teoría marxista de las luchas básicas en el seno de la sociedad. Por supuesto, Marx acentuó el conflicto entre el proletariado y los capitalistas, así como la naturaleza explotadora del sistema capitalista. Habermas se centra no sólo en la explotación sino también en la colonización, y arroja una nueva luz sobre las luchas que se han venido produciendo durante las últimas décadas. De esta manera, la visión que se teje desde la teoría de la

acción comunicativa apunta a la creación de un movimiento liberador que acentúe el impulso de la acción social derivada de la concienciación sobre el poder de los discursos, hacia la construcción de nuevos derroteros para el cambio social.

## Capítulo IV

### UNA EXPERIENCIA FORMAL

*Los nuevos descubrimientos de la física no dejan de influir en la filosofía de hoy y en última instancia en la manera misma de ver la vida, las personas, las cosas y las ideas.*

Felman, R. (2008)

Holokinésis: El nuevo paradigma en psicología

**L**a visión paradigmática tomada como guía en el presente segmento del trabajo, referido a la puesta en escena de un proceso empírico observacional, se considera asociada al paradigma interpretativo, con ubicación en el enfoque etnometodológico (Coulom, 1994), cuya direccionalidad es cualitativa. Esta modalidad metódica está caracterizada por permitir el estudio de cualquier proceso social, en el cual cada elemento que le es constitutivo adquiere sentido para la práctica; además, los sujetos que forman parte de una estructura social están continuamente comprometidos con el decidir, reconocer y evidenciar el carácter racional de sus acciones, lo que representa en el comportamiento social una de las implicaciones acerca de las prácticas realizadas por los sujetos.

Es por ello que se atienden los postulados de Austin (1970) sobre la relación entre lenguaje y acción; a los fines de construcción de la arquitectura teórica que posibilite su comprensión-interpretación, de modo que, mediante ella, pueda generarse la respuesta requerida por los objetivos del estudio. En tal sentido, las acciones racionales, su explicabilidad y comunicabilidad, son con-

sideradas como una realización de prácticas comunes organizadas socialmente, de allí que en este tipo de estudio se tiene como foco principal las actividades de la vida cotidiana para comprender la racionalidad y las expresiones así como las acciones individuales específicas dentro de un contexto particular, que en este caso corresponde al ámbito de acción-actuación de la Orientación y del orientador.

### **El Enfoque Metódico**

El trabajo de indagación empírica estuvo orientado por un abordaje metódico interpretativo/resolutivo, en el cual destacan las opciones herramientas del método centradas en la hermenéutica, cuyo apoyo fundamental se encuentra en los planteamientos sostenidos por Gadamer (1986), estos sirvieron de pilares para la comprensión e interpretación de los discursos sobre las concepciones de la Orientación en los discursos de sus actores sociales principales, los orientadores.

Los elementos referidos contribuyeron al proceso observacional de la práctica en Orientación, en los escenarios de intervención empírica que se ubican en los espacios de trabajo en instituciones educativas.

### **La Selección del Método**

Siguiendo a Cortelazzi (1986), quien considera que la investigación etnometodológica 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, el método permite estudiar o investigar no solo 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 la naturaleza de las reglas en el uso del lenguaje, dentro de un contexto en el cual se produce el proceso de interacción y de la construcción de la realidad que emerge constantemente de la actividad de los actores en su vida cotidiana.

En este mismo orden de ideas Coulom (1998) explica que la etnometodología es 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, razonar.

Para los etnometodólogos, lo socioeducativo será, pues, el plano de estudio de estas actividades, ya sean triviales o científicas, considerando que la propia parcela de conocimiento debe ser entendida como una actividad práctica, es decir, que la etnometodología se presenta como una práctica social reflexiva que intenta explicar los métodos de todas las prácticas sociales, incluidas las suyas propias; este enfoque, según Coulom (1998, p. 32), analiza las creencias y los comportamientos de sentido común como componentes necesarios para toda conducta socialmente organizada. Esto en razón a que allí donde otros ven datos, hechos, cosas, el etnometodólogo ve un proceso por medio del cual los rasgos de aparente estabilidad de una organización social se están creando continuamente.

Para Coulom (*ob. cit.*) la vida social se construye a través del lenguaje, el lenguaje de la vida cotidiana, en donde los hechos sociales se deben a las realizaciones de sus miembros, es decir, que la realidad social está siendo creada constantemente por los actores, quienes exponen las reglas y procedimientos en sus actividades, lo cual va permitir interpretar constantemente la realidad social, de modo que es necesario observar cómo producen y tratan los actores el sentido

común de la información durante los intercambios y su modo de utilizar el lenguaje como recurso que permita construir un mundo de vida razonable.

Ahora bien, desde la perspectiva de carácter etnometodológico, se debe tomar en cuenta que el estudio tuvo como finalidad construir un cuerpo teórico que permite la comprensión, interpretación y aplicación del discurso sobre Orientación Educativa Vocacional, en la perspectiva de la tríada Transfiguracional: *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis*, es desde la percepción que tienen los pequeños grupos sociales que conforman las instancias teórico-operacionales de la Orientación, otorgándole un papel esencial a los actores y a la dimensión subjetiva de la vida social.

Como se trata de un estudio etnometodológico, bajo el enfoque microsociológico, es necesario destacar lo que al respecto explica Coulom (1995), quien afirma que los enfoques microsociológicos renuncian a las afirmaciones de validez general y destacan el carácter relativo de sus conclusiones, por cuanto el interés está centrado en la interpretación de los significados dentro de un contexto situacional concreto y limitado.

En la investigación fue empleada la hermenéutica (Gadamer, 1986) como complementariedad de la reflexión generadora de la comprensión e interpretación de los contenidos de los discursos aportados por los entrevistados.

En tal sentido, es de acotar que la hermenéutica en las investigaciones sociales conlleva a una comprensión de los fenómenos estudiados, los cuales deben comprenderse e interpretarse, en lugar de describirse.

Por tal razón, Gadamer (1986) describe la hermenéutica como una filosofía, como el proceso subyacente en un encuentro existencial entre dos perspectivas u 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 y sigue ejerciendo una influencia sobre nosotros.

### **Medios para la Recolección de la Información**

La información fue recogida a través de entrevistas en profundidad, no estructuradas; en este sentido, Valles (1997) señala 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, para Taylor y Bodgan (2002) este tipo de entrevista comprende los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras.

Igualmente, Deslauriers (1991) precisa que la entrevista en profundidad constituye una interacción limitada y especializada conducida por un objetivo específico y centrada sobre un sujeto en particular, ya que con ésta se trata de recoger datos donde es preciso considerar creencias, opiniones o ideas sobre las personas.

Otra vertiente para la captura de elementos de la realidad cotidiana profesional en la cual están inmersos los orientadores como actores sociales involucrados en el estudio la constituyeron las grabaciones hechas en escenarios particulares del ámbito investigado. El espacio informacional aludido se complementó con la revisión exhaustiva de documentos, empleando para ello como base interpretativa, la hermenéutica.

## Los Entrevistados

La entrevista se realizó a personas vinculadas de manera directa con la Orientación educativa vocacional, con énfasis en aquellas que se ubican en la Universidad de Carabobo y en los liceos del Municipio Valencia del Estado Carabobo (Venezuela).

### Selección de los Entrevistados

La selección de los entrevistados se hizo tomando en cuenta la clasificación presentada por Gorden (1975):

1. **Entrevistados Claves:** son los que no aportan información relacionada con los objetivos de la entrevista, pero suministran información sobre la situación local donde se realiza el estudio, asistiendo en la obtención de cooperación, localizando o contactando entrevistados. Son necesarios en comunidades hostiles y cerradas. Este segmento estuvo compuesto por profesores y estudiantes del Departamento de Orientación de la Universidad de Carabobo y de los liceos del Municipio Valencia.
2. **Entrevistados Especiales:** son personas que dan información directamente relevante para los objetivos del estudio y que son seleccionados por cuanto ocupan una posición única en la comunidad, grupo o institución objeto de estudio. Generalmente son los Jefes de Cátedra, a quienes interesa vincular a la investigación por la información que pueden suministrar desde su visión gerencial.
3. **Entrevistados Representativos:** son las personas que dan información directamente, relevante a los objetivos de la entrevista, pero se trata de una información más general, que maneja un número amplio de personas de una condición social o

sociocultural similar. Este segmento de informadores son los profesores del departamento de Orientación y que cumplen funciones profesionales como orientadores.

4. **Entrevistados Privilegiados:** son los informantes que accedieron de manera voluntaria a la entrevista en profundidad.

Tomando como base los planteamientos teóricos y metodológicos ya descritos, se fijaron como criterios para efectuar la selección de los entrevistados:

1. Que estén vinculados a la Orientación educativa vocacional
2. Que se identifiquen con la intencionalidad de la investigación
3. Que se ubiquen en diferentes grupos etéreos, sean hombres o mujeres.

Atendiendo la direccionalidad del estudio, se eligieron tal como lo señala Gorden (1975), cinco entrevistados privilegiados por espacio definido, que satisfacen el requerimiento de delimitación de la investigación, el criterio de cierre se asumió del concepto de selección por saturación (Taylor y Bogdan, 2002).

### **Procesamiento de la Información**

Los procedimientos para sistematizar la información respondieron a:

- Una recolección de datos, a través de tareas, actividades y operaciones cumplidas en los escenarios investigables que implicaron observación directa, grabaciones y toma de notas de campo.
- Una reducción de datos, que conllevó a la separación de unidades o categorías, identificación y clasificación de elementos, configuración de sín-

tesis y agrupamiento de información, empleando como base matrices de deconstrucción.

- Disposición y transformación de datos, interpretables desde la perspectiva hermenéutica del estudio, acompañadas por la ilustración de gráficos tomados de la salida del software utilizado para la sistematización de las unidades hermenéuticas.
- Obtención y verificación de las reflexiones de cierre, mediante el proceso total e integrativo de la investigación; aquí, el proceso de teorización tiene tres nodos de convergencia para producir la teoría que se deriva del trabajo investigativo: el primero se ubica en la genealogía, por cuanto en ella están los contrastes conceptuales que se ligan a la construcción etnológica precisada en la interacción discursiva de los actores sociales implicados; el segundo de los nodos tiene vinculación expresa con las concepciones surgidas del proceso de intervención mediante la entrevista en profundidad.

Para el manejo de la información proveniente de los registros obtenidos en la indagación, fueron estructurados como base los documentos primarios que exige el uso del software *Atlas.ti*; éste, en la versión 5.0, requiere transformar los materiales digitalizados en Word al formato rtf; desde este sistema de transformación se constituyeron las unidades hermenéuticas contentivas de la transcripción de las entrevistas; de esta unidad hermenéutica, los formatos matriciales de la secuencia de códigos que comprenden las subcategorías, las categorías principales y los núcleos categoriales conforman las estructuras guías de los categoriales empleados en la construcción de la interpretación. Con esta última estructura, el tratamiento

del documento primario (DP) en el software aporta la posibilidad de trabajo con los elementos identificados como *network*, estos permiten generar una familia de conceptos, y las salidas del mismo *Atlas.ti*, aportan gráficos de secuencia conceptual que orientan la comprensión de las piezas discursivas ya trabajadas.

### Proceso de Interpretación:

Se desarrolló mediante un esquema de desagregación en función de los objetivos de la investigación. A cada uno de los temas o subtemas de la investigación se le asignó un archivo. Se leyeron las entrevistas completas y cada párrafo fue marcado y anexado al ítem del proceso correspondiente, fue establecido un código de identificación del entrevistado y del entrevistador o investigador, al cual pertenece el texto. Con las salidas del software fueron construyéndose las síntesis proximales para aquellos testimonios que más se repitieron, pero también para los que obtuvieron menos registros, contrastando los discursos en términos de verificación del porqué de la situación evidenciada. Las matrices empleadas tomaron la configuración que se muestra a continuación:

**Cuadro 1: Símil de las matrices de trabajo**

Subcategoría	Categoría	Núcleo categorial

Fuente: Adaptación de Muñoz Justicia (2005).

Adicionalmente, fueron tomados en cuenta los tratamientos de la información para proceder a interpretar sistemáticamente el conjunto de elementos discursivos que se identificaron como categorizables; esto en correspondencia con los contenidos de las relatorías surgidas de las grabaciones de las entrevistas.

Esta estrategia de trabajo se desarrolló para descubrir partes de la estructura del discurso oral de los sujetos entrevistados y sus relaciones tanto con ella misma, la "estructura", como con el todo de la representación dada por el entrevistado. Con esto, fue fijada la mirada para un mayor conocimiento de la realidad objeto de estudio, para relacionarla con el objetivo central de la investigación, de manera que se avanzó en la descripción, interpretación y comprensión de tal realidad.

Respecto a la opción de estudio del discurso seguida, según Padrón (1996), los procesos implicados sirven:

...para organizar la información de cualquier acto de habla que revela un observador, un entrevistado, un consultor, vendedor o publicista, y permite explicar las acciones comunicativas y el lenguaje como clase universal de hechos que forman parte de las realidades o experiencias de las que debe rendir cuenta la producción de conocimientos sistemáticos socializados. (p. 8).

En atención a la cita, el examen del discurso sirvió para prestar un servicio heurístico, adoptando la forma sistemática para un ordenamiento de toda la información, ya que los actos de habla (Austin, 1998), 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, hasta los términos que se usan y si responden a los rasgos del contexto social en el cual se produce la interacción comunicativa.

Bajo las orientaciones precedentes se procedió a interpretar lo nocional conceptual de la gerencia cogestoria, empleando como substrato teórico la perspectiva

sistémica y la configuración de las representaciones aportadas por los informantes, atendiendo al sentido contenido en tales discursos.

### **Legitimación de los Resultados**

La investigación cualitativa tiene como propósito captar una mayor riqueza del contenido, pero según Schwartz y Jacobs (1984) la validez de un caso en particular de la investigación cualitativa puede ser confundida con la validez en la investigación cuantitativa. Sin embargo, en la investigación cualitativa, la elección del tema, el diseño de la investigación, el análisis de los datos y la interpretación constituyen un corpus completo cuya validez exige criterios específicos y en este sentido aporta las técnicas más eficaces para la evaluación de cada uno (Ruiz, 1986), como son la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

Para explicar en qué consisten cada una de las técnicas, las definiremos atendiendo al criterio de Ruiz (1986). "La Credibilidad" consiste en la observación a través de la investigación de campo de aquellos puntos donde la situación es más característica, donde se hace un análisis de investigaciones previas, de teorías y métodos, con un control continuo de los datos recogidos y de las interpretaciones de las preguntas.

La transferibilidad, definida como el muestreo teórico-intencional, con criterios específicos y diversos de situaciones, donde se busca maximizar el objeto y la amplitud de la información recogida.

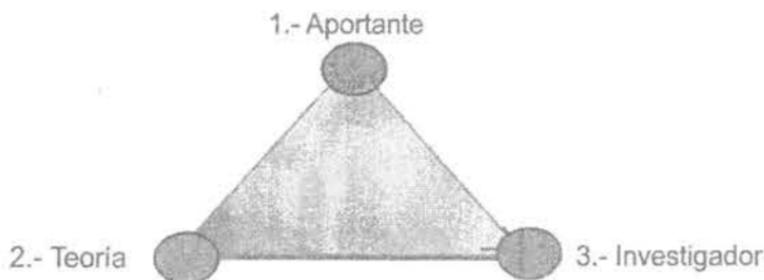
La dependencia es una auditoría al proceso de investigación, tanto por el investigador, así como también por los investigadores externos y el tutor; estos actores sociales son quienes determinaron la acepta-

bilidad profesional de los procesos seguidos en la investigación.

La confirmabilidad consiste en controlar, a través de un agente externo, la relación existente entre los datos recogidos, para posteriormente hacer las deducciones y las interpretaciones (Ruiz, 1986; p. 36). En este caso, los tres elementos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, son alcanzados empleando una matriz de triangulación. En la triangulación señalada se entrelazan tres discursos desde las perspectivas de los orientadores como actores sociales; tres perspectivas del eje referencia (el aportante, el discurso teórico y el investigador).

En el despliegue de concepciones que construye el investigador, como derivación de los procesos de observación directa, de la interacción humana en el espacio empírico de intervención, de los ajustes y reajustes con los saberes que ya se tienen, las piezas discursivas tienen esencialmente una connotación con la visión de mundo de los orientadores, con la idea fuerza de la transformación de los enfoque empleados hasta ahora en la profesión.

#### Diagrama de legitimación de los discursos



Fuente: Morillo (2012).

Como se deriva del gráfico, los hallazgos evidenciados en las piezas discursivas o las construcciones

de interacción con los actores sociales implicados, cuatro orientadores y un estudiante de Orientación, en condición de aportantes, constituyen los discursos que se evidencian en las tres perspectivas de legitimación; estas tienen aristas de convergencia, cuestión que permite señalar que hay consistencia en la visión retórica de los elementos contrastados desde la teoría y desde la perspectiva del investigador.

Estos elementos facilitan la comprensión del alcance de la triangulación para lograr legitimidad en los procedimientos empleados para la captura y sistematización de la información inherente al estudio.

### **Las Aristas Constructivas**

Las aristas constructivas de la indagación refieren los actos procedimentales desarrollados como demarcaciones del trabajo investigativo; la primera está focalizada en los presupuestos conceptuales que articulan las subcategorías, las categorías y los núcleos categoriales, partiendo de los registros propios de la entrevista a profundidad. La segunda arista, observación intencionada, dispuesta para dar consistencia a la argumentación sobre la dinámica del escenario observado. Esta demarcación alcanza los registros estimados como sistematizables, vinculados de forma directa con la problematización y con el discurrir del fenómeno sometido a estudio.

Los registros tomados de las entrevistas y de las observaciones reiteradas en los escenarios empíricos de referencia dejan ver, en una primera instancia, cómo las construcciones discursivas de los actores sociales privilegiados que asumen roles de informadores tienen una centralidad en el ideario de la noción teórica y en la práctica profesional de la Orientación. Estas observaciones están estrechamente vinculadas con lo que ocurre en la práctica social de la profesión;

en ella, los orientadores asumen una especie de recorte axiológico, que liga lo cognitivo, la ética y los valores, para asumir las acciones que implica la condición de profesional en este campo disciplinar.

En el sentido expreso de lo expuesto, la direccionalidad de las construcciones discursivas de los aportantes, emergen de cinco interrogantes fundamentales:

¿Cuáles elementos teóricos se evidencian en la arquitectura conceptual de soporte de la Orientación educativa vocacional en la actualidad?

¿Cómo los registros teóricos bases de la Orientación actual tienen convergencia con los sistemas teóricos educativos?

¿Cómo los registros teóricos bases de la Orientación actual tienen convergencia en los sistemas teóricos vocacionales?

¿Cuál es el impacto de los cambios en la estructura curricular de la formación profesional en Orientación respecto al alcance de la praxis en el campo de Orientación educativa vocacional?

¿Cómo aplicar, siguiendo el círculo hermenéutico, la *Aisthesis*, la *Poiésis* y la *Katharsis* como elementos reconstructivos de la Orientación educativa vocacional hacia la transfiguración del ser?

En una estrategia de conversación flexibilizada, la entrevista permitió reiterar la direccionalidad de las interrogantes cuando se hizo necesario, apuntando a obtener del entrevistado sus representaciones sobre la arquitectura teórica de soporte y la operatividad de la Orientación educativa vocacional, de modo que se puso en evidencia la concepción que el entrevistado tiene y la contextualización del discurso en términos del escenario empírico al cual se asocia.

## **El Proceso Observacional Directo**

Este segmento de las trayectorias seguidas en la investigación tiene que ver con la descripción de lo que ocurrió en el escenario empírico de intervención, lo que se observó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en el Departamento de Orientación y en los liceos del municipio Naguanagua, que constituyeron el espacio observacional asumido para la realización de todo el proceso de indagación.

En el proceso de interacción humana que se configuró con las personas que sirvieron como informantes clave, la relacionalidad que se fijó para la interacción dejó evidenciar que primaron los procesos asociados a los territorios de movilidad de la conciencia, tal como lo plantea Zemelman (2008); en ellos, un cuerpo discursivo en la oralidad fue acompañado por la emergencia de los sentimientos matizados de gestualidad, proxemia y afecto; no hubo distanciamiento investigador-entrevistado, sino que, por el contrario, se forjó un canal de coincidencias para una reacción de carácter humano que ligó lo axiológico y lo estético además de los matices de lo cognitivo y los sentimientos, como entidades convergentes con el deseo de comunicar y comunicarse, sin que el acto comunicativo se forjara en el dominio del poder por el discurso; es decir, no se puso de manifiesto la condicionante del saber del investigador ni el dominio del saber que tiene el entrevistado sobre su espacio referencial.

Las reiteraciones de las visitas de observación fueron marcando una pauta de afectividad entre los informantes y el investigador, que se hizo concreción en los tres actores sociales interpelados, al lograrse una identificación conjunta tanto entre el investigador y los grupos formales y no formales en las organizacio-

nes sujetas a indagación, como entre el investigador y los informantes. En este último apartado, la interacción fue franca, abierta y sin restricciones para el discurrir de la oralidad, aún advirtiéndose que la entrevista sería grabada.

En la observación las evidencias dejaron ver que la mayoría de los orientadores dan cuenta de su compromiso con la profesión bajo un esquema axiológico (ético-moral) desde el cual afirman "...trabajamos identificados con la profesión en el hacer diario, trabajamos por el bienestar de los estudiantes, no hay diferencia entre quienes nos movemos en los diversos discursos de los modelos de aplicación de la Orientación, sólo en los aspectos teóricos". En este plano, la idea fuerza del cambio conceptual en Orientación se revela como una posibilidad, sobre todo si se trata de incorporar elementos de estética en los discursos de soporte de la profesión.

De ese modo, lo observado en la práctica, y en las expresiones de los entrevistados, revela un alto compromiso con la profesión y un esfuerzo marcado en la práctica de la Orientación para que el cometido de la misión, visión y valores de la profesión se lleven a cabo.

### **Las Entrevistas a Profundidad**

Esta estrategia fue desarrollada atendiendo a los criterios aportados por Hutchinson y Wilson (2003) para la denominada "entrevista de investigación", en la cual se interroga al aportante –entrevistado– sobre un asunto particular y se orienta la repregunta o profundización en el sentido del discurso, para que afloren las posturas individuales sobre los aspectos de interés para el investigador. Hay que advertir la transposición que se hace de la estrategia pues las autoras

citadas la estructuraron para auxilio investigativo en Ciencias de la Salud.

Al respecto, las autoras citadas señalan que las entrevistas son métodos de elevada relevancia en psicoterapia y en investigación cualitativa, pues proporcionan espacios de discusión para la generación de piezas en cualquier modalidad del discurso; en ella, el investigador y el entrevistado tienen una correspondencia de interacción mutuamente influyente, según Hutchinson y Wilson (2003, p. 350), "En ambos contextos las entrevistas implican un proceso de develar sentimientos, creencias, deseos, problemas, experiencias y comportamientos personales".

Bajo el esquema precedente fueron aplicadas las entrevistas a los sujetos informantes, considerados en esa condición por los atributos que reúnen respecto a la calidad de la información que manejan sobre el fenómeno de la Orientación educativa vocacional en las instituciones en las cuales están adscritos.

Estas entrevistas facilitaron la sistematización de la información y la disposición de la misma para la aplicación del software *Atlas.ti*, con Orientación a la producción de argumentos para la comprensión del fenómeno sujeto a observación.

### **La Sistematización de la Información**

Las entrevistas, grabadas, desgrabadas y convertidas en unidades hermenéuticas, permitieron identificar categorías, subcategorías y núcleos categoriales, así como la comprensión del discurso elaborado por los informantes.

La transcripción de las entrevistas constituyó la base de la unidad hermenéutica, matizada en rtf a los fines de articularla con el requerimiento del software.

Desde la unidad hermenéutica, fue realizado el tratamiento informatizado de los discursos a los fines de identificar en ellos las SUBcategorías, categorías y núcleos categoriales así como los gráficos de secuencias conceptual que aporta el software para facilitar la comprensión-interpretación de los discursos aludidos.

### **El Escenario de Intervención**

El escenario empírico en el cual se desarrolló la investigación fue configurado por dos espacios de la práctica profesional del investigador; el primero de ellos, el Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; el segundo, un liceo del Municipio Naguanagua en el estado Carabobo.

El carácter proxémico de la interacción humana estuvo siempre revestido por la cordialidad y la camaradería, la aceptación de la observación y el reconocimiento de la importancia de la entrevista a profundidad desde la perspectiva de los entrevistados.

### **La Presentación de la Información**

Una vez desarrollada la actividad de transcripción de las entrevistas, sistematizada la información, hecha la conversión a unidades hermenéuticas y aplicados los procesamientos mediante el software *Atlas.ti*, se obtuvieron en las salidas del mismo, las siguientes matrices de trabajo.

### **Matriz de De-construcción. Concepto: Aisthesis**

En esta primera matriz los elementos resaltantes del discurso de los aportantes dejan ver una convergencia conceptual en los universales signados como base de las subcategorías discursivas; estos conceptos de corte general en las construcciones orales de los in-

formantes se reconocen como: cambio, construcción, debate, nuevo, transformación, visión y voluntad.

Tales conceptos dan la urdiembre del discurso global para referirlo en lo particular a lo que recogen las categorías y los núcleos categoriales.

En consecuencia, desde el nodo referencial conceptual denominado *Aisthesis*, se articulan todas las subcategorías ilustradas por el diagrama *network*; en ellas resaltan tres elementos fundamentales: arte, vivencia y reflexión.

El contraste categorial permite afirmar que en la secuencia conceptual no hay evidencias fuertes de reconocimiento del contenido y alcance del concepto tal como parece en la teoría.

Este factor es un primer aviso para la reflexión vinculada a la necesidad de repensar las estructuras teóricas de la Orientación educativa vocacional.

La secuencia conceptual es ilustrada mediante dos instancias de formalización, una matriz y un gráfico *network*, tal como se muestra a continuación:

**Cuadro N° 1: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Aisthesis**

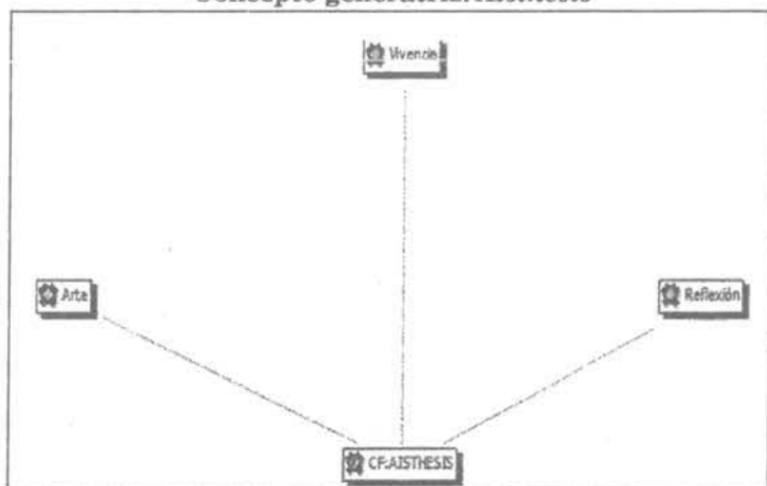
Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Arte Vivencia Reflexión	Recepción Mundo de vida	Estética

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

En la matriz de secuencia conceptual, el concepto generatriz no recoge, desde el discurso de los informantes, las connotaciones gramaticales que éste tiene; sólo la idea de ubicación en las nociones sobre arte se asemejan al concepto *Aisthesis*. Así, los entrevistados generaron concepciones, vivencia, reflexión, re-

cepción y mundo de vida, que tienen convergencia en el categorial estética

Gráfico N° 1: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: *Aisthesis*



En el gráfico, las Subcategorías evidenciadas dan idea de la ubicación del concepto generatriz en las teorías sobre el arte, lo asocian al mundo de vida del informante y apuntan a sugerir una articulación con lo que se conoce como reflexión. En los sistemas teóricos, *Aisthesis* es un principio regente de la *Poiésis* y la *Katharsis*; esto en razón a que la recepción de lo representacional, objetual o abstracción, nos conmueve, provoca placer, penetra en nuestro mundo interior por cuanto es una acción estética. En lo lingüístico, refleja la sensación artística ligada a la recepción de la obra.

La *Aisthesis* se ubica entre los procesos concurrentes de recepción, comunicación y producción, estos componen el substrato esencial de la experiencia estética cuya identificación ocurre cuando el sujeto que disfruta adopta una escala de posturas, asombro, admiración, emoción, compasión, enternecimiento, llanto, risa, distanciamiento y reflexión, entre otras.

**Cuadro N° 2: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Carenzas teóricas**

<b>Subcategoría</b>	<b>Categoría</b>	<b>Núcleo Categorial</b>
Desconocimiento de la teoría Confusión Limitación Limitaciones Limitaciones teóricas Desconocimiento Carencia de sistemas base Carencia de convergencia teórica Ausencia de fundamentos Dificultades Complicaciones Campos de información Construcción de nuevos enfoques Alternativa teórica Fundamentos Teóricos Orientación Vocacional Ajustes teóricos	Limitaciones teóricas Sistema teórico Cambio en la teoría	Limitaciones en la teoría
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software <i>Atlas.ti</i> .		

Las diecisiete Subcategorías mostradas en la matriz, registradas cuando los informantes se refieren a las carencias teóricas de la Orientación Educativa Vocacional, encuentran convergencia en tres categorías principales y cierran un nodo conceptual en el núcleo categorial denominado Limitaciones en la teoría. Estas aseveraciones de los entrevistados, que revelan una variedad de campos de información, muestran también las limitaciones y debilidades para el manejo expreso de los componentes teóricos de este segmento disciplinar. La alusión a la necesidad de construcción de nuevos enfoques teóricos es vinculante con la idea

fuerza que impulsa la investigación; en todo caso lo que se hace visible es la limitación en el dominio de la teoría pertinente al campo de la profesión.

Gráfico N° 2: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Carencias teóricas



En el discurso que generó la secuencia para el concepto generatriz “Carencias Teóricas”, se hace relación al campo de información que cubre la Orientación vocacional no muestra una amplitud que permita la comprensión de su alcance; por esto, se hacen evidentes las limitaciones en el manejo de los enfoque que han servido de soporte a la disciplina. Las limitaciones se manifiestan más allá del simple manejo de las teorías base; tienen proyección en la ambigüedad de la ubicación teórica, en las limitaciones para examinar los elementos de hecho y al fenómeno vocacional. La expresión “Ausencia de fundamentos”, es un imperativo a resolver, pues este impide la efectividad de los procesos en la práctica de la Orientación.

Los espacios teóricos mejor manejados por los informantes son los correspondientes a la Orientación cognitiva, empleados para dar respuestas a las más variadas problemáticas que proponen como requeri-

miento la apertura hacia la psicología humanista en tanto potencialidad para desarrollar procesos de intervención de corte psicopedagógico.

**Cuadro N° 3: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Katharsis**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Estética Experiencia Sensible Vivencias Vida cotidiana	Experiencia básica  Comunicación	Comunicación

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

Esta secuencia de conceptos alude al placer de las emociones propias, provocadas por el contenido retórico de lo comunicacional. Estas impresiones son capaces de llevar al receptor u oyente tanto hacia el cambio de convicciones como a la liberación de su ánimo. Lo sensible, en la discursividad captada en la matriz, emana de las vivencias del actor social orientador que las refleja a modo de experiencia básica comunicacional.

La búsqueda del plano nodal de las categorías encuentra articulación con la noción de comunicación que en términos estéticos es simplemente comunicación. Así se expresa el cierre de convergencia entre Orientación ocupacional y educativa, favoreciendo esto la comprensión y apoyo a los procesos de selección vocacional, de la búsqueda del éxito desde educación o las vivencias expresas de aceptar el compromiso con la formación profesional.

La categoría experiencia básica contiene lo correspondiente a la razón estética que se manifiesta en la calidad del discurso comunicacional e identifica la

condición de experticia en el dominio del lenguaje en el que construye la locución y suministra evidencias de las vivencias así como del mundo de vida del hablante.

Gráfico N° 3: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: *Katharsis*



La *Katharsis* se entiende desde el discurso de los aportantes, en concordancia con los presupuestos teóricos, como un intento de ruptura con la evidencia inmediata de la identificación estética. Es el espacio racional entre la captación de la obra y la asimilación del impacto estético como fascinación del imaginario. La subcategoría "sensible" abona contenido a lo procesual de las articulaciones conceptuales que tienen como eje generatriz al concepto *Katharsis*; tales secuencias conceptuales rescatan las vivencias y el mundo de lo vivido en el sujeto que participa de la construcción estética en el estado de suspensión signado por la *Katharsis*.

No obstante, el recorte categorial implica siempre comunicación estética como experiencia básica estética; la distorsión del concepto en el psicologismo dio como resultado lo nocional de la vivencia catártica como mediación en el conflicto psicológico o cognitivo.

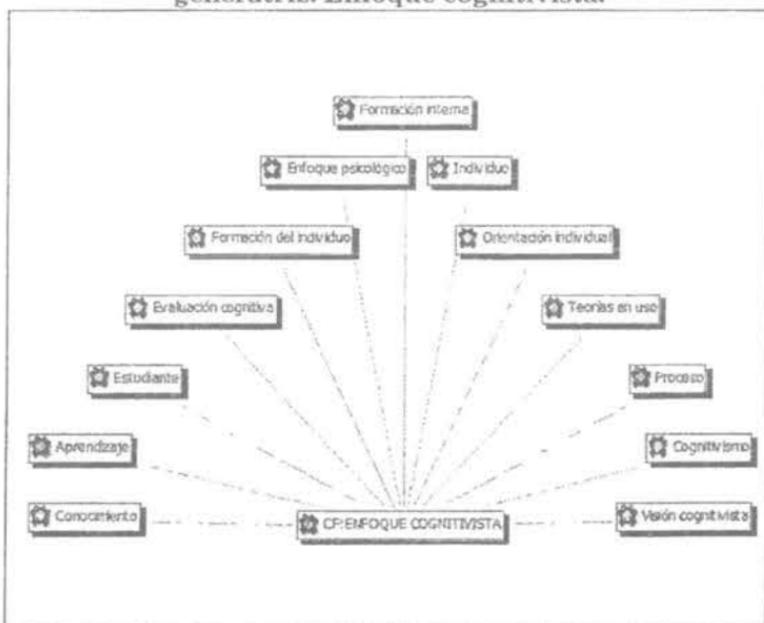
**Cuadro N° 4: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Enfoque cognitivista**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Conocimiento Aprendizaje Estudiante Evaluación cognitiva Formación del individuo Enfoque psicológico Formación interna Individuo Orientación individual Teorías en uso Proceso Cognición Visión cognitivista	Aprendizaje  Formación individual  Teoría psicológica  Visión cognitivista	Orientación individual  Enfoque psicológico
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software <i>Atlas.ti</i> .		

En las trece Subcategorías suministradas por las salidas del software, hay convergencia en cuatro categorías principales que devienen dos núcleos categoriales. Estos definen el sentido del discurso de los informantes y lo posicionan en este eje generatriz; el discurso se mueve hacia el reconocimiento de un sujeto activo, que desarrolla procesos desde los cuales la estructura cognitiva prevalece; la interacción del sujeto activo es expresamente con el medio a través del dominio de conocimiento derivado de las mediaciones del aprendizaje.

Tal sujeto procesa información, reconoce esquemas, planes y estrategias para responder ante el reto de lo contextual. En el caso del estudiante, según lo reportan los informantes, el aprendizaje adquiere visos de significatividad fomentando el uso de la concienciación y la competencia reflexiva en el pensar.

Gráfico N° 4: Secuencia conceptual. Concepto generatriz: Enfoque cognitivista.



El enfoque trabaja entonces un proceso, interno al sujeto, que no puede observarse; por lo tanto, las evidencias sobre el cambio en la cognición radican en la capacidad de la persona para responder a una situación particular; se interesa en las abstracciones base del pensamiento, conocimiento, significación, intención, sentimiento, creatividad, expectativas y la posibilidad de interpretación de las derivaciones del uso de la conciencia desde el plano psicológico. El método empleado refiere cómo tiene lugar el aprendizaje humano, contribuye con la resolución de problemas, el aprendizaje y uso de los conceptos, la percepción y el almacenamiento de información para complejas tareas mentales; es en síntesis, la instrumentalización cognitiva de la Orientación educativa vocacional. La centralidad metodológica es la persuasión explicativa y el seguimiento al fenómeno de Orientación.

**Cuadro N° 5: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz enfoque conductista**

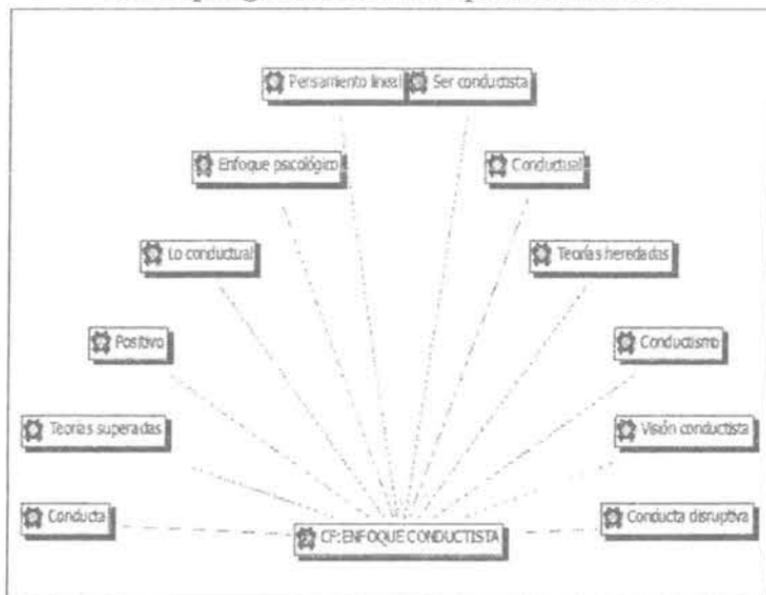
Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Conducta Teoría superada Positivismo Conductual Psicologismo experimental Pensamiento lineal Ser conductista Teoría heredada Conductismo Visión conductista Conductas disruptivas	Visión positivista  Psicología experimental  Teoría agotada  Problemas de conducta	Racionalidad positiva  Psicología experimental
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software <i>Atlas.ti</i> .		

En las piezas discursivas construidas por los cinco informantes, la referencia al concepto generatriz “enfoque conductista” tiene su anclaje en la visión de una plataforma teórica que se anida en el positivismo lógico; se vincula al mecanicismo psicológico, al aprendizaje controlado por la intervención psicológica.

En este enfoque el razonamiento que da lugar al ideario de la Orientación está articulado en la reconstrucción de las conductas disruptivas de los sujetos; conjuga la idea de problemas de conducta y ve el aprendizaje como un fenómeno conductual. Es entonces una visión restrictiva de la Orientación como adscrita a la psicología experimental; se plantea el reforzamiento de las conductas positivas y en términos de la herencia teórica se producen las experiencias psicológicas que se alejan de las concepciones estéticas.

La visión de Orientación derivada del conductismo, configura una restricción para valorar los procesos internos y lo correspondiente al aprendizaje se maneja sólo con elementos motivacionales extrínsecos.

Gráfico N° 5: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Enfoque conductista.



Lo significativo de las opiniones de los informantes en este segmento de la discursividad es el reconocimiento del enfoque conductista como una teoría superada en Orientación; sin embargo, en el contenido discursivo se aprecia que los orientadores en servicio lo asocian a la atención de las conductas disruptivas desde la visión psicologista.

El enfoque todavía está en uso así se revele en el discurso que se reconoce como una instancia de apoyo teórico ya soslayada. Esta postura de los profesionales de la Orientación es una evidencia de la necesidad de repensar el ideario de la Orientación de modo que su racionalidad se desplace hacia la estética.

**Cuadro N° 6: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Enfoque ecléctico**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Debilidades Alternativa Mezcla de teorías Eclecticismo Apoyo Integración Confusión	Alternativa Integración Confusión	Apoyo operacional <sup>1</sup>

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

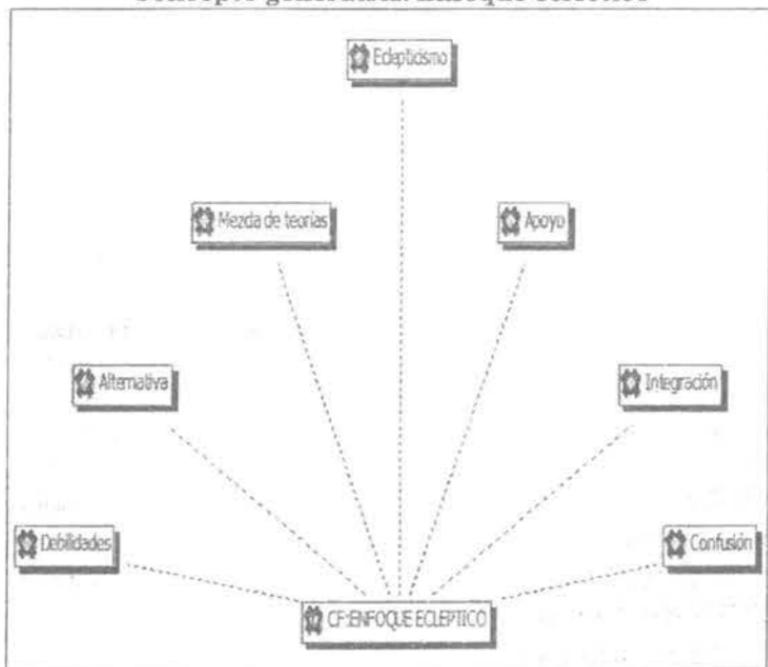
Cuando los informantes hacen referencia al concepto generatriz “enfoque ecléctico”, la fuerza expresiva se ubica en las escuelas de pensamiento ecléctico, asignando raíces filosóficas al asunto y alejándolo de la tradición psicológica que matizó a la Orientación. Sin embargo, el nodo relacional de la Orientación con las convicciones sobre el apoyo de la psicología a sus estudios, remite a la consideración del enfoque ecléctico como una mezcla de las teorías bases de la disciplina; una simbiosis forzada que atiende al uso de conceptos de psicología experimental con la noción constructivista, con los modelos jungianos y con los más recientes postulados de la psicología transpersonal.

El recorte teórico de la visión ecléctica antes que ampliar el cuerpo conceptual de la Orientación lo restringe, disponiendo su abordaje teórico en un sinnúmero de ideas muchas de ellas contrapuestas o en discordia, simplemente para apoyar procesos desde la práctica social de la Orientación.

Como se sabe, toda técnica implica riesgos pero estos no pueden invalidar su uso; bajo esta premisa, se promueve la utilización de la visión ecléctica que liga apartados de los sistemas teóricos de diversos enfoques y los dispone para la aplicación en la práctica.

Esto se corresponde con el enunciado teórico que direcciona a la elección de las doctrinas diferentes aquellas tesis que más se aprecian.

Gráfico N° 6: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Enfoque ecléctico



Asumido como alternativa de apoyo teórico, el ecléctismo se convierte en un canal de uso para la práctica en la profesión. 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, la tendencia es a 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 ver la confusión en el manejo de las teorías de soporte de la Orientación.

**Cuadro N° 7: Matriz de secuencia.  
Concepto generatriz Enfoque Ecológico**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Teoría ecológica Apertura Nuevos campos de acción Estamento teórico Asunción de una teoría Responder a la vida Sentido de la vida Predominio del ambientalismo Alternativa teórica	Teoría emergente  Sentido humano  Alternativa ambientalista	Teoría emergente
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software <i>Atlas.ti</i> .		

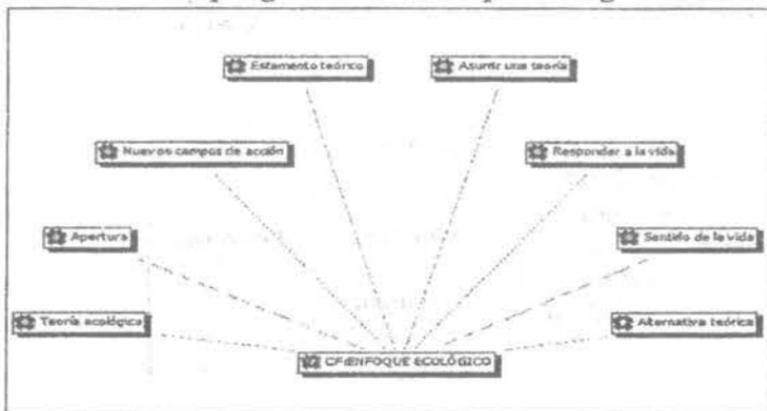
La visión de Orientación desde la perspectiva ambientalistas es, a decir de los sujetos implicados en el estudio, una delimitación del alcance de la Orientación, puesto que en ella no hay respuestas amplias a las expectativas humanas de los usuarios de los servicios de Orientación.

El enfoque que nos ocupa promueve desde su seno la convocatoria a una diversidad de sectores del pensamiento y la acción que sustentan las diferentes formas o estilos de vivir. Soslaya la idea fuerza de lo ecológico en tanto posibilidad de convivencia hombre-ambiente, limitando la interacción orientador-asistidos, pues no reconoce la condición humana de poder complementar y configurar espacios relacionales para la ecología de las ideas sobre el desarrollo humano complementario.

Desde la visión ecologista se dificulta el reconocimiento de la especificidad del ambiente o escenario empírico para las conductas que ponen en evidencia al sujeto en su relación con el sistema mundo así como

de las interpretaciones que de este sistema se hace cada sujeto. El salto que reclama el enfoque apunta al reconocimiento de lo autosostenible o de la perspectiva educación-ambiente como canal de interacción para salvaguardar el mundo de lo natural.

Gráfico N° 7: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Enfoque ecológico



Desde la perspectiva ecológica, el orientador se convierte en asesor consultor tomando como referencia contextual la alternativa teórica que le ofrece el enfoque ecológico; las teorías de soporte aquí hablan de la jerarquía de las necesidades humanas cuya cúspide aporta la idea de la trascendencia humana. Usan una variada cantidad de criterios como los asociados a la gestalt, la autoestima, análisis transaccional y programación neurolingüística, entre otros. Son perspectivas derivadas de la psicoanalítica.

La metódica usual implica estrategias para el desarrollo de procesos de aprendizajes desde lo instruccional que influye en las reacciones cognoscitivas del sujeto y la importancia que éste da a las situaciones contextuales de lo escolarizado, el ambiente y sus derivaciones focalizadas en la relación persona-sistema mundo.

**Cuadro N° 8: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Enfoque Humanista**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Lo humano Alternativa teórica Trabajar lo humano Enfoque humanístico Contenidos teóricos Inducción Psicologismo Apertura Humanista Ser Humano	Lo humano  Teoría alternativa  Inductiva  Psicológica	Visión psicológica humanista

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

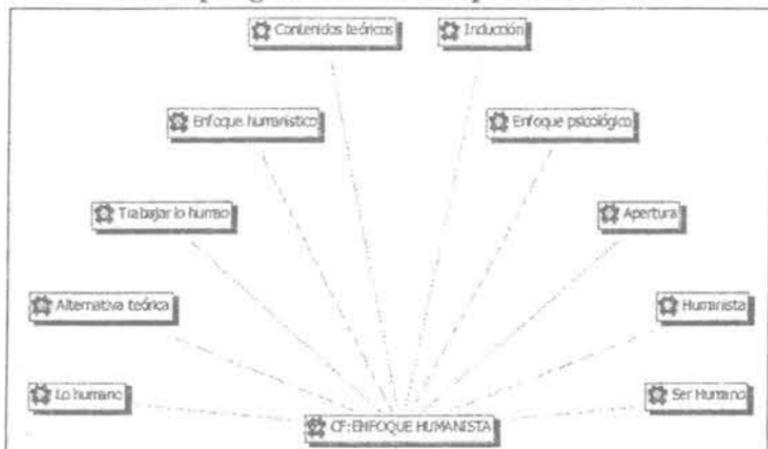
Este enfoque comporta un modelo antropomórfico cognitivo emocional, liga la persona activa consciente de sí misma y de sus potencialidades. Esta visión genera y responde a estímulo externos, en su substrato deja ver lo humano pero no lo humanístico, emplea como eje focal el método inductivo y se vincula con la heredad de la psicología educativa.

Como adaptación creativa, el enfoque genera y responde a estímulos externos, cuya respuesta es adaptativa creativa. El alcance trabaja la condición humana del usuario y del orientador mismo; se entiende que la persona se desarrolla desde lo cognitivo, psicológicamente determinado, por la conjunción de los valores y de lo representacional que determina la conducta moral del sujeto.

En esta perspectiva, la auto orientación produce crecimiento y la consolidación de algunas estructuras cognitivas en la persona. El ideario racional de esta

visión refleja la conciencia del sí mismo y del enraizamiento en el medio. La actualización del sí mismo está impulsada entonces en una conciencia humanista y en el respeto por sí mismo; la persona se hace responsable de su conducta.

**Gráfico N° 8: Secuencia conceptual.**  
**Concepto generatriz: Enfoque humanista.**



Las Subcategorías contenidas en los discursos registrados para el enfoque humanista como concepto generador revelan que la persona es capaz de generar relaciones significativas a través de su interés por los demás y de su entrega a una búsqueda fijada más en el amor por el prójimo; es la Orientación comprometida que se refleja en los intentos de teorización de González (2010).

La elección racional aquí implicada es un restrictor para la plena libertad que se pregonaría en un enfoque eminentemente humanístico. Esta observación se evidencia en la categoría signada como “Trabajar lo humano”, que refiere una necesidad sentida en el contexto de la Orientación educativa vocacional; una visión más desde lo humanístico facultaría al individuo para decidir y construir la vida desde su propia perspectiva.

**Cuadro N° 9: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Enfoque Pragmático**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Actividades Debilidades Práctica profesional Teorías heredadas Experiencia Práctica orientativa Ausencia de fundamentos Empirismo Deficiencias Empírico Práctica comunitaria Habilidades	Práctica profesional  Experiencia vivida	Experiencia de vida

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

En este parcelamiento de la Orientación educativa vocacional, los entrevistados coinciden en un postulado teórico que niega la esencia o valor intrínseco del pensamiento humano y coloca todo en lo instrumental, en el hacer. Es la visión pragmática del quehacer de la Orientación educativa vocacional; aquí lo nocional del intelecto es puesto al servicio de la voluntad y la acción.

En este caso, el cúmulo de intelecto anidado en la conciencia del ser humano está dado no para investigar o conocer la verdad sino para orientarse en el campo de la realidad que le es hegemónicamente dada. Esto implica convergencia de la verdad entre los pensamientos y los fines prácticos del ser humano, en razón a que aquellos resulten útiles y provechosos para la conducta práctica.

La convergencia conceptual en lo que se denomina núcleo categorial "Experiencia de vida" es un reflejo de la formalización de este enfoque que pone énfasis en lo que como experimentado deviene pragmatismo.

Gráfico N° 9: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Enfoque pragmático



En este enfoque son ignoradas las valoraciones intrínsecas del pensamiento humano, es decir, se habla de un ser práctico cuyo intelecto está siempre íntegramente al servicio de la voluntad y la acción.

La premisa fundamental del enfoque es que el intelecto es dado al hombre no para investigar y conocer la verdad, sino para orientarse en la realidad; es en este segmento de la teoría donde se hacen coincidentes las concepciones evidenciadas en el gráfico de secuencia que nos ocupa, en razón a que los informantes refieren que el enfoque se vincula a conceptos como: práctica profesional, práctica comunitaria y habilidades del estudiante.

**Cuadro N° 10: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Enfoque Psicológico**

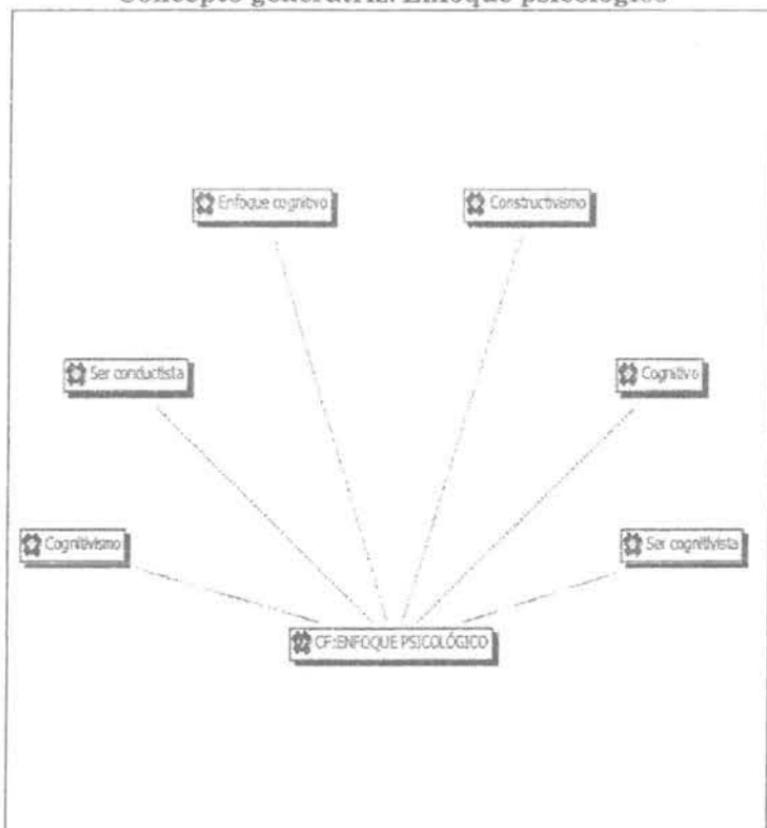
Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Cognitivismo Ser conductista Enfoque cognitivo Constructivismo Cognitivo Ser Cognitivista	Cognitivismo Conductismo	Psicologismo
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software <i>Atlas.ti</i> .		

Este segmento de la teoría aplicada a la Orientación se direcciona al estudio de los procesos psíquicos concretos en su curso regular y su conexión con otros procesos; la racionalidad de la psicología educativa derivada de la visión de psicología experimental delimita la indagación de este enfoque sobre los rasgos del objeto.

En consecuencia, el sujeto implicado en la relación funcional se comporta en forma receptiva ante el objeto; aquí el objeto es el determinante, el sujeto es el determinado. En tal sentido, puede decirse que el conocimiento se define como una determinación del sujeto por el objeto. La metodología por excelencia en este enfoque es la analogía.

Las construcciones categoriales en este segmento discursivo comprende abiertamente lo cognitivo, el constructivismo y los registros de resistencia derivados del conductismo.

Gráfico N° 10: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Enfoque psicológico



Desde las construcciones discursivas de los entrevistados, la unidad hermenéutica reporta para el software, que en concepto generatriz comprende los conceptos como cognitvismo, conductismo, constructivismo, los cuales definen campos de la psicología aplicada a la educación.

La valoración de la extensión de este constructo "Enfoque psicológico" da cuenta de la noción afinada del orientador sobre la tendencia a emplear con fuerza las estructuras conceptuales de la psicología como instancia de apoyo en la práctica profesional.

**Cuadro N° 11: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Enfoques Propios**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Teoría venezolana	Nuevos enfoques  Complementariedad  Sentido  Socialización  Fundamentar	Cambio teórico
Influencia familiar		
Lo humano		
Enfoque radical		
Lo vocacional		
Sentido del ser		
Construcción de nuevos enfoques		
Sentimientos		
Sentido de la vida		
Teorías latinoamericanas		
Lo laboral		
Lo educativo		
Carencia de un sistema base		
Ausencia de fundamentos		
Ubicación teórica		
Influencia social		
Complementariedad		
Sentido humano		

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

Desde la matriz precedente, el ideario de cosmovisiones propias para la Orientación Educativa Vocacional implica la integración de teorías; el reconocimiento de un sujeto cognoscente; la asociación de las pautas criteriosales del enfoque en el empirismo-racionalismo-constructivismo.

Del mismo modo, los discursos examinados para este concepto generatriz son vinculantes con la noción

de la vocación como fuerza interior impulsadora y como incentivo exterior que atrae; tal impulso y atracción no intervienen como independientes, sino interactuantes en una misma dinámica.

El enfoque se vincula también con el ideario de la teoría de la motivación, con la búsqueda de la autorrealización por intermedio de cierto tipo de actividades académicas, encuadradas en el marco de una carrera profesional.

Gráfico N° 11: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Enfoques Propios.



Se trata de poner en escena desde la discursividad un anhelo centrado en la posibilidad de generar un sistema teórico de apoyo para la visión disciplinar de la Orientación Educativa Vocacional, pero que en la práctica se hace distante, pues se confunde la necesidad de producir nuevas estructuras teóricas con aspectos como la influencia familiar, el giro hacia lo humano; estas posturas reflejan una tendencia a buscar enfoques más radicales para la práctica delimitada de la Orientación en sus campos educativo, vocacional, lo latinoamericano, lo laboral, entre otros, a los fines de

responder a lo que los informantes entienden como ausencia de fundamentos. La revelación en este concepto generatriz ubica los criterios teóricos en el sentido del ser, como pauta primera para la construcción de nuevos enfoques que se delinearán desde el sentido de la vida y los sentimientos hallando convergencia en el núcleo categorial “cambio teórico”

**Cuadro N° 12: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Orientación Vocacional.**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Educación vocacional		
Campo vocacional		
Carreras		
Exploración vocacional		
Libertad de elegir		
Elección de carrera		
Lo vocacional		
Manifestación	Campo vocacional	Nueva cultura en Orientación
Orientación	Libertad	
Cultura en Orientación	Competencias	
Oportunidades de estudios		
Campo profesional		
Abanico de profesiones		
Inclinación por la carrera		
Habilidades del estudiante		

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

Esta concepción disciplinar tiene que ver con la Psicología de la Educación como disciplina científica y tecnológica. En ella el paradigma conductista aborda fron-



sadas en el concepto de sí mismo. Son las especificidades de la Orientación centrada en el cliente, que descansan sobre la creencia en la propia energía del individuo para asumir la responsabilidad de la maduración de su personalidad y de la elección profesional. Es lo nocional de una nueva cultura en Orientación

**Cuadro N° 13: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Orientación Educativa**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Lo educativo		
Educación		
Aprendizaje		
Rendimiento académico		
Docencia		
Docente		
Asignaturas		
Habilidades del estudiantes	Educación	
Estructura curricular		
Cambio educativo	Aprendizaje	
Rendimiento escolar		
Asignatura	Desempeño	Cambio práctico
Área educativa		
Procesos educativos	Rendimiento	
Estudio		Giro epistémico
Estudiantes	Procesos	
Teorías educativas		
Sistemas teóricos educativo	Métodos de estudio	
Educación primaria		
Apoyo		
Aula Escolar		
Estudiar		
Teorías de aprendizaje		
Criterios de educación		
Orientación educativa		
Rendimiento estudiantil		

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

En estos registros, las evidencias dan consistencia a la conjetura guía de la investigación; la idea de Orientación educativa está ciertamente afinada en las teorías psicológicas de la educación y en las derivaciones de la filosofía educativa. Son asemejados al concepto generatriz expresiones atinentes a lo educativo, aprendizaje, rendimiento académico, docencia y otros conceptos que no se corresponden con los principios teóricos de la Orientación educativa.

Gráfico N° 13: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Orientación Educativa.



Los criterios expuestos por los informantes reflejan como puntos de referencia el desempeño y el aprendizaje, de los cuales coinciden en señalar que pueden ser arreglados desde afuera.

En el enfoque, se estima como relevante el uso de instrumentos para medir objetivamente la conducta. Allí lo que importa son las respuestas aprendidas, cuen-

tan con los enfoques tradicionales del aprendizaje conductista y cognoscitivistas y de teóricos del aprendizaje social, desde los cuales se deriva un concepto de aprendizaje como cambio relativamente permanente en las capacidades humanas.

**Cuadro N° 14: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Orientación Familiar**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Ayuda Familia Cambio cultural Área educativa Influencia familiar Campo de la Orientación		

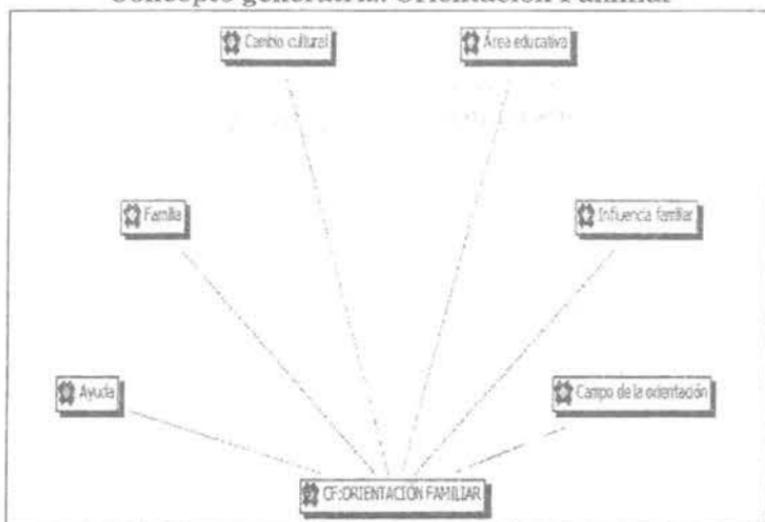
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

Este enfoque surge como respuesta a las necesidades sociales; propone la educación emocional en el desarrollo humano; toma como instancia de discusión la Inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida.

Aquí, se entiende la Educación emocional como vía de prevención primaria e intenta minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones, para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

La competencia emocional está en función de las experiencias vitales que la persona ha tenido, entre las cuales está las relaciones familiares, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Ellas constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales escuela-familia.

**Gráfico N° 14: Secuencia conceptual.**  
**Concepto generatriz: Orientación Familiar**



La valoración de la Orientación familiar ocurre en el marco de la visión que el orientador asigna a ella como ayuda; comprende, por supuesto, el núcleo familiar y su influencia como campo de la práctica profesional.

Esta concepción de la Orientación familiar implica un cambio cultural en los espacios educativos, abriendo nuevos campos de intervención para la disciplina.

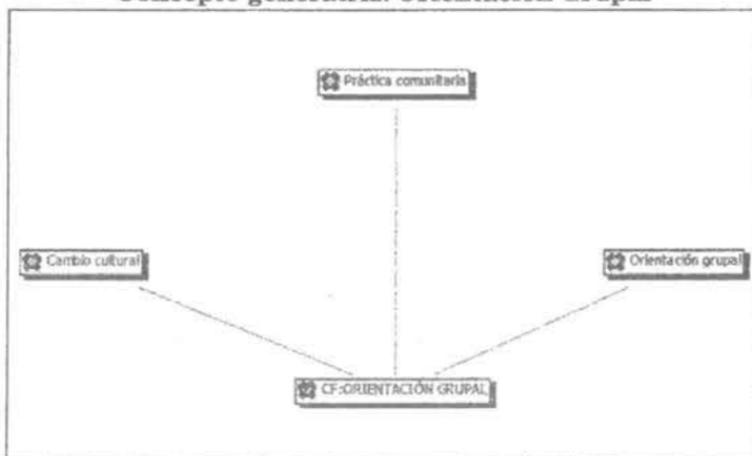
**Cuadro No. 15: Matriz de secuencia.**  
**Concepto Generatriz Orientación Grupal.**

Subcategoría	Categoría	Núcleo} Categorial
Cambio cultural Práctica comunitaria Orientación grupal	Cambio  Práctica profesional	Transformación teórica

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

En los sistemas teóricos se entiende como un campo propio de la educación emocional para el desarrollo emocional-social, para el desarrollo de la personalidad integral del estudiante. Promueve la formación de tutores entre los estudiantes, profesores y familiares y, además; de todos los que conforman la comunidad educativa. En este caso el proceso orientativo psicopedagógico, educativo, es continuo y permanente, bajo modelos de sensibilidad. Promueve la atención de conductas inadaptadas. Esta concepción implica asumir una transformación de los enfoques teóricos tradicionales, apuntalando el giro necesario en el andamiaje conceptual de base en Orientación.

Gráfico N° 15: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Orientación Grupal



Los conceptos que se tienen como hallazgos derivados del estudio confirman la necesidad de un cambio cultural en la profesión, sobre todo en lo concerniente al ámbito de la práctica comunitaria. Esta secuencia conceptual revela también la necesidad de un cambio paradigmático en las teorías de soporte de la Orientación, atendiendo a las expresiones de cambio cultural en el campo disciplinar.

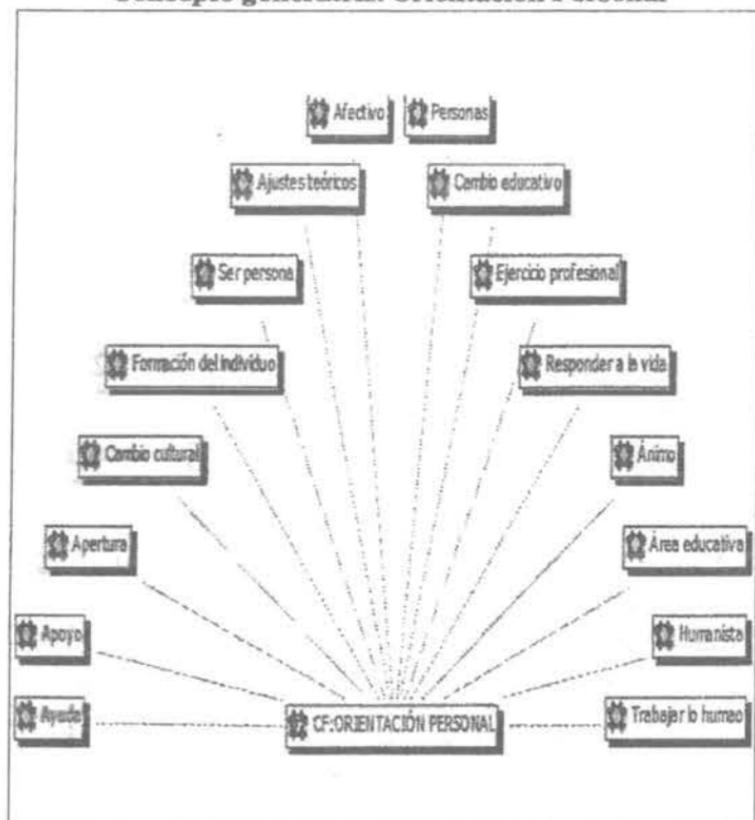
**Cuadro N° 16: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Orientación Personal**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Ayuda Apoyo Apertura Cambio cultural Formación del individuo Ser persona Ajustes teóricos Afectivos Personas Cambio educativo Ejercicio profesional Responder a la vida Ánimo Área educativa Humanista Trabajar lo humano	Ajuste teórico  Formación  Visión ética  Sentido humanista	Humanismo  Visión axiológica
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software <i>Atlas.ti</i> .		

Se dirige al individuo como un todo, la palabra individuo proviene del latín *Indivisum* (que no se puede dividir). Implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, como componente importante para el desarrollo humano.

Promueve las áreas temáticas en la formación de orientadores que abarquen las áreas educativa, emocional, profesional y atención a la diversidad. La formación de la personalidad integral direcciona la preocupación por los procesos sociales y adiciona a la necesidad de cambio en Orientación los condicionantes del humanismo y la visión axiológica en la práctica operacional de la disciplina.

Gráfico N° 16: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Orientación Personal



La secuencia del concepto generatriz basada en la visión de la Orientación personal como ayuda, apoyo, apertura, cambio, consideración de lo humano, actitudes, sentimientos, hacen el posicionamiento del sentido de estos conceptos en el carácter humanístico de la Orientación personal.

Esta concepción aleja la red de conceptos del viejo esquema que promovía la Orientación como posibilidad de cambiar la conducta del individuo repensándose el campo disciplinar hacia el desarrollo integral de la personalidad del individuo.

Cuadro N° 17: Matriz de secuencia. Concepto Generatriz Poiésis		
Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorial
Sentido de la vida Arte	Sentido	Cambio estético
Formación interna		
Sentimiento	Sentimiento	
Sentido de vida		
Sentido del ser	Lenguaje	
Alternativa teórica		
Sensible	Cambio	
Sentido humano		
Hacer		
Lenguaje		
Giro teórico		

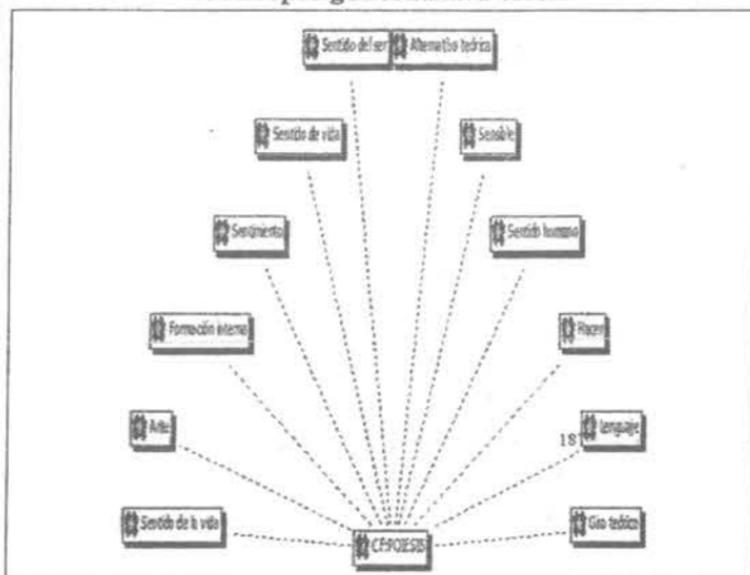
Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

La búsqueda de sentido en el discurso revela que nueve Subcategorías toman representación fuerte en cuatro conceptos vistos como categorías: sentido, sentimiento, lenguaje y cambio; ellas son convergentes en el núcleo categorial “Cambio estético”, pues el desplazamiento de la racionalidad en la visión científica de la Orientación se hace cierta en la estética.

Allí la preeminencia del rasgo estético conduce al goce estético profundo, hay un cambio hacia la estética y, por supuesto, éste se manifiesta en el lenguaje; son los cambios en los juegos del lenguaje que anunciara en sus estudios filosóficos Wittgenstein.

La secuencia conceptual en este *network* pasa las expresiones: sentido de la vida, noción de arte, formación interna, sentimiento, sentido del ser, alternativa teórica, lo humano, acción, lenguaje; todas las expresiones en el concepto generatriz dan cuenta de la necesidad de un cambio teórico, configurando como núcleo categorial “Cambio estético”.

Gráfico N° 17: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Poiésis



Cuadro N° 18: Matriz de secuencia. Concepto Generatriz Programas de Intervención

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Cambio cultural Nuevas búsquedas Aptitudes Apoyo Campo profesional Alternativas Revisión constante Aprendizaje Superación de los fundamentos Ayuda	Cambio cultura  Superación de fundamentos	Revisión de la teoría

Fuente: Morillo, (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

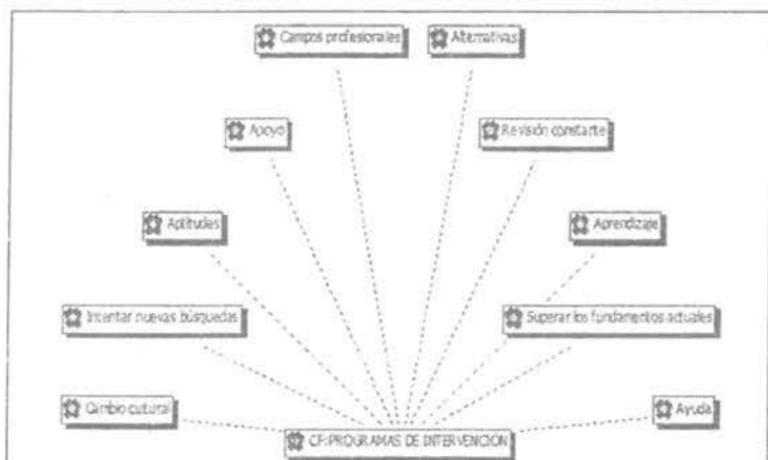
En la teoría, el enfoque de modelos de intervención está fundado en los modelos clínicos (Counseling); cen-

trado en la atención individualizada en la cual se asume como técnica característica la entrevista personal.

Desde los sistemas teóricos en enfoque deviene programas preventivos para el desarrollo integral de la persona, que comprenden la consulta colaborativa (como referencia esencial) y la asesoría (profesores, tutores, familia, institución). La visión del profesional de la Orientación es como Mediador, pues llevan a término programas de Orientación Psicopedagógica, con múltiples aplicaciones desde educación para la carrera, integración curricular y desarrollo de carrera así como Orientación profesional.

Es la fuente para la transposición de las estrategias de aprendizaje focalizadas en el aprender a aprender, desarrollo de habilidades metacognitivas y las técnicas de estudio. Enlaza con dificultades de aprendizaje, confluye en Educación especial, promoviendo la atención a necesidades educativas especiales, como preocupación prioritaria de orientadores y educadores. Promueve el desarrollo humano.

**Gráfico N° 18: Secuencia conceptual.**  
**Concepto generatriz: Programas de Intervención.**



Los conceptos aportados por los entrevistadores van tejiendo el ideario del cambio en el manejo teórico de la Orientación; no es sólo un cambio cultural sino una transformación de los esquemas usados en la práctica rutinaria de la disciplina.

Los elementos que entran en juego en el cambio de los programas de intervención se reflejan en las Subcategorías: nuevas búsqueda, alternativas, revisión constante.

Otras Subcategorías como “Apoyo y ayuda” permiten, en la inferencia asistida, develar la acción contenida en el discurso de los aportantes.

**Cuadro N° 19: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Teoría de la Orientación**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical	
Ubicación teórica	Fundamentación	Teoría disciplinar	
Carrera universitaria			
Campos profesionales			
Nuevos soportes teóricos			
Ausencia de fundamentos			
Validación de la teoría			
Nuevos campos de acción			
Disciplina			
Práctica profesional			Campo profesional
Campo de la Orientación			Campo vocacional
Campo de información	Disciplina		
Aprendizaje			
Fundamentos Teóricos			
Abanico de profesiones			
Universidad			
Estamento teórico			
Vocación			
Campo vocacional			
Campo profesional			

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

La sistematización de las Subcategorías muestra como hilo direccional del discurso a la fundamentación teórica, campo vocacional y profesional, así como lo disciplinar. Así, el cambio en el sistema teórico disciplinar se refleja en los recortes del sentido evidenciado en el discurso de los entrevistados.

La convergencia conceptual en el eje focal que se encuentra también en las matrices y diagramas anteriores hace consistente la idea fuerza sobre la necesidad de incorporar cambios en los fundamentos de la Orientación; cambios que deberían evidenciarse en el desplazamiento de la racionalidad hacia lo que ya se ha sometido a discusión, la razón estética.

**Gráfico N° 19: Secuencia conceptual.**  
**Concepto generatriz: Teoría de la Orientación**



La secuencia conceptual ilustrada despliega, desde la raíz de la problematización, la delimitación del cambio teórico en la formación universitaria y en el campo vocacional y profesional.

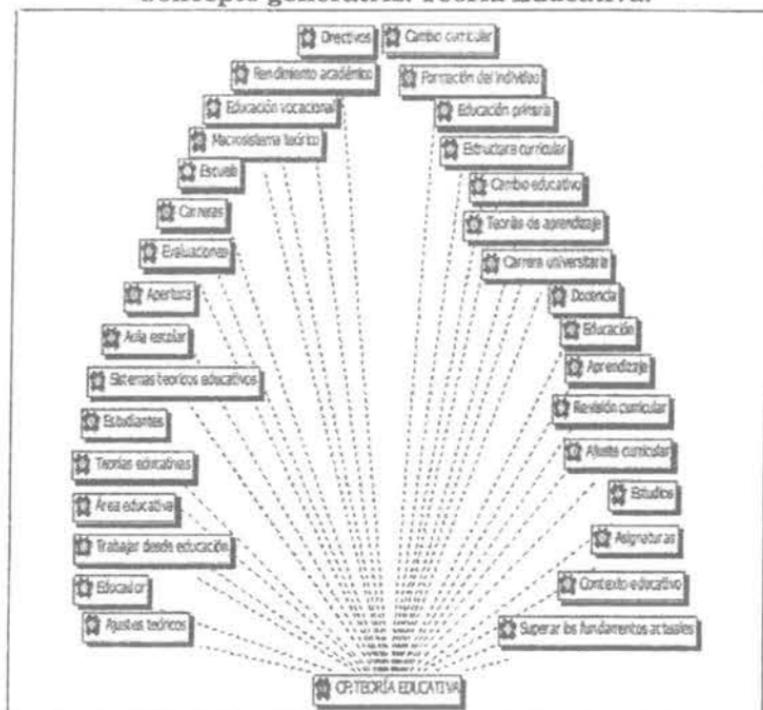
**Cuadro N° 20: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Teoría Educativa**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Ajustes teóricos		
Educador		
Trabajo educativo		
Área educativa		
Teorías educativas		
Estudiantes		
Sistemas teóricos educativos		
Aula escolar		
Apertura		
Evaluaciones		
Carreras		
Escuela	Teoría educativa	
Macros sistema teórico		
Educación vocacional	Sistemas teóricos	
Rendimiento académico		Ajustes teóricos
Directivos	Fundamentación	
Cambio curricular		Transformación de la teoría
Formación del individuo	Psicología educativa	
Educación primaria		
Estructura curricular		
Cambio educativo	Educación	
Teorías del aprendizaje		
Carrera universitaria		
Docencia		
Educación		
Aprendizajes		
Revisión curricular		
Ajuste curricular		
Estudios		
Asignaturas		
Contexto educativo		
Superación de los fundamentos		

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

La convergencia de las ideas sobre la teoría educativa busca posicionamiento en la búsqueda de cambios en los sistemas teóricos usados para interpretarlos.

Gráfico N° 20: Secuencia conceptual.  
Concepto generatriz: Teoría Educativa.



En este concepto generatriz, la psicología de la educación, como una de las disciplinas auxiliares, científica y tecnológica, configura un espacio paradigmático conductista; aborda frontalmente las cuestiones educativas inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje (proceso instruccional); suministra aportes en el orden de la instrucción programada, en las técnicas de modificación conductual aplicadas a la enseñanza y en los modelos de sistematización de la enseñanza, ratificando la necesidad de repensar los fundamentos de la Orientación.

**Cuadro N° 21: Matriz de secuencia.  
Concepto Generatriz Teorías Heredadas**

Subcategoría	Categoría	Núcleo Categorical
Teorías de Super	Recorte teórico	Necesidad de cambio teórico
Teoría de Holland		
Recorte teórico		
Enfoque flexible		
Enfoque radical		
Teoría de Skinner		
Revisión curricular		
Teoría de Brenner	Enfoque ecléctico	
Enfoque psicológico	Humanismo	
Enfoque cognitivo	Humanismo	
Teoría de Maslow	Humanismo	
Teoría de Brunner	Psicologismo	
Enfoque de problemas	Psicologismo	
Estamentos teóricos	Construccionismo	
Enfoque humanístico	Construccionismo	
Teoría ecológica	Construccionismo	
Teoría de Vigotsky	Construccionismo	
Teoría de Ericsonn	Construccionismo	
Teorías del aprendizaje	Construccionismo	

Fuente: Morillo (2012). A partir de la salida del software *Atlas.ti*.

Los fundamentos teóricos de la Orientación se reconocen como recortes teóricos heredados; su énfasis se deriva de los enfoques psicologistas entre los cuales despunta la Gestalt con sus principios perceptivos-cognitivos, la distinción entre figura y fondo, así como en las nociones de cierre; estas consideraciones han venido direccionando la confección de materiales de apoyo didáctico para las distintas áreas educativas. Otros elementos teóricos se derivan de la psicología de Campo de Kurt Lewin, que destaca el estudio de las interacciones personales y la personalidad. La postura lewiniana es la base para una propuesta edu-

cativa que pone en primer término las relaciones interpersonales y la dinámica grupal.

Gráfico N° 21: Secuencia conceptual. Concepto generatriz: Teorías Heredadas



Todos los conceptos asociados al eje generatriz en este *network* dejan ver ciertamente que los soportes de la Orientación descansan en las teorías psicológicas más empleadas en los contextos escolares; esto convierte el ámbito disciplinar en una parcela más del experimentalismo psicológico alejándolo de lo notional del campo de extensión en Educación.

El reconocimiento de la hegemonía teórica de la psicología es un aspecto restrictivo para la generación de pensamiento propio en Orientación, cuestión que se evidencia no sólo en los discursos de los entrevistados, sino en la práctica rutinaria de la disciplina.

Las restricciones reveladas por el estudio del contenido discursivo de los actores sociales implicados remiten a moverse hacia planos constructivos de los soportes teóricos emergentes para dar consistencia a la nueva arquitectura conceptual de Orientación.

## Capítulo V

# AISTHÉSIS, POIÉSIS Y Kathar- sis EN LA TRANSFIGURACIÓN DEL SER

*Ciencia y metafísica intuitiva "son o pueden llegar a ser igualmente precisas y ciertas, una y otra se refieren a la realidad misma.*

Prigogine y Stenger (1997)

Metamorfosis de la ciencia

La concepción humanista del arte y la cultura se ha venido perfilando a través de visiones que son de una manera u otra deudoras de la Fenomenología de Edmund Husserl, esta tendencia configura el plano de trabajo teórico de los afectos a la doctrina husserliana y sirve de anclaje a las cosmovisiones que se contraponen al pensamiento promotor de volver a las cosas mismas. Como es el caso de pensadores en el plano de la nueva fenomenología; otros escaños teóricos se encuentran en la articulación con la hermenéutica, tal como lo promueve Hans-Georg Gadamer en *Verdad y Método*.

La evolución del híbrido hermenéutica-fenomenología encuentra defensores en aportes más recientes como los hechos por Paul Ricoeur, Bajtín, María Zambrano, Maurice Merleau Ponty o Cornelius Castoriadis, creadores de una amplia y diversificada corriente que tiene también una multiplicidad de seguidores en el mundo hispano. La originalidad de estas contribuciones y en *Verdad y Método* de Gadamer, evidente continuidad, han dado lugar a su utilización en amplios campos teóricos haciéndose patente la relevan-

cia que tienen en campos disímiles de lo social y humano, con resonancia notoria en los aportes revelados en el arte y la literatura o en campos específicos como la poesía.

Es en este último espacio, en el reducto de los propios artistas, en su poética implícita o explícita, donde subyacen los elementos de una teoría fenomenológica del arte. Allí, el sentido expreso del discurso derivado de la obra artística expone como instancias explicitadoras de la estética de la obra los tres categoriales que perfilan la reflexión transformacional que nos ocupa. Es la *Aisthésis*, la *Poieésis* y la *Katharsis*, la malla triádica que entronca la estética con la fenomenología abriendo canales de articulación para alcanzar con claridad su inserción en el humanismo cultural. Este desplazamiento de la racionalidad entre fenomenología, hermenéutica y estética, viene cruzado por diversas coloraciones teóricas, que permean los campos disciplinares evidenciados en su aplicación. Allí, los efectos más relevantes son expuestos en la contemporaneidad en el denso espacio de importancia que recobra la educación como ariete para la transformación de lo social.

El signo transformacional que ocurre en la llamada revolución estética, que liga elementos de la fenomenología, de la hermenéutica y de los componentes formalizantes de la apreciación estética, ha abierto un nuevo horizonte y una real posibilidad de convergencia para el giro de la racionalidad de las ciencias, sobre todo en aquellas vinculadas a la cultura y al humanismo.

Por eso, asentimos en que las aportaciones de Husserl, en el nuevo modo de acceder al conocimiento, desde lo fenoménico a lo trascendental, en términos de buscar la esencia y la trascendencia de los fenóme-

nos sujetos a observación por el fenomenólogo, tal método, que comprende la *epoché* huserliana, debía atenerse exclusivamente a lo dado en la experiencia sensible. Esto, a decir de los estudiosos de la fenomenología como Merleau-Ponty (1986), no significó una mera potenciación de la experiencia sensible sino, por el contrario, una ampliación de su registro, y una especial atención a la experiencia obtenida por los distintos grados de una intuición no sensible. A este estadio restrictivo de lo fenomenológico, Alloa (2004) lo signa como un espacio de resistencia de lo sensible, hecho en términos de la crítica a la transparencia.

En la *Fenomenología de la percepción*, de Merleau-Ponty (1998) ya se deja sentir la ligación del estímulo y la reacción en el comportamiento observacional ante la vida de las formas. Entonces, si el objeto de la investigación fenomenológica es el *fenómeno*, entendiendo a éste como lo dado a la conciencia, el instrumento de que ésta se vale es la *intuición* o visión intelectual del objeto de conocimiento. Allí, acoplado al concepto de intuición aparece el de *intencionalidad de la conciencia*. Por ello, asentimos con el autor que nos ocupa que la fenomenología es una filosofía del sujeto, que postula como hecho primario de la conciencia el tender a algo como su objeto.

En la práctica vivenciada, toda vivencia intencional está constituida por el acto intencional y su correlato intencional objetivo pero lleno de subjetividad. Mientras las ciencias proveen conocimientos parciales, la filosofía alcanza para Husserl el carácter de ciencia universal, no detenida en el nivel de la mera experimentación ni compulsada a explicar la realidad según modelos contruidos artificialmente. Frente a esta disyuntiva, Merleau-Ponty (2008) subraya "esencialmente y ante todo, el lenguaje impulsa a con-

ceder cada vez más lugar a su dimensión propiamente creadora, a su potencia de ideación" (p. 56).

El método fenomenológico supone el cumplimiento de una serie de pasos o reducciones. La palabra griega *epojé* es traducida como reducción, suspensión, o detención. Un paso primero y muy importante es la *epojé fenomenológica*, que equivale a una temporaria exclusión del yo habitual, así como a una suspensión del juicio adquirido por teorizaciones y supuestos previos. Los juicios previos imponen cierta selección de unos elementos y relegación de otros, que impiden la apreciación de la unidad de lo múltiple, a la cual tiende la reducción fenomenológica. Sin la objetividad del sistema abstracto, se trata de asumir una actitud abierta y receptiva ante lo dado, para percibir el fenómeno en su totalidad, actitud que confiere al fenómeno mismo cierto carácter de *irrealidad* que no podemos menos que relacionar con el conocimiento poético.

El segundo paso del método fenomenológico es la *epojé eidética*, que permite la indagación de la esencia del objeto captado por la intuición. Este paso, que apoyados en Bachelard (2002), relacionamos con la simbolización, prescinde aún de la existencia del fenómeno mismo, poniendo "entre paréntesis" al mundo objetivo. Intenta una captación de la esencia o *eidos* del fenómeno mismo, por una profundización intuitiva.

Por último, se da una aprehensión del sujeto mismo que conoce y del acto de conocer, a través de lo que Husserl (1990) llama una *epojé trascendental* o *fenomenológica* propiamente dicha. Así, el mundo no es negado sino neutralizado para volver la atención a la conciencia misma. Los conceptos tradicionales o modernos de realismo o idealismo quedan superados por este realismo trascendental que nos descubre la fenomenología. No obstante, para Bajtín (2000) sólo a par-

tir de tal conocimiento del sujeto y de su trascendencia podemos hablar con fundamento de una relación intersubjetiva como la postulada por la filosofía del lenguaje.

La fenomenología, atendida como punto de partida a lo dado en el marco de la existencia, ha tematizado una serie de nociones: el hombre es el ser-en-el-mundo, el ser en situación, el ser encarnado, el ser con los otros, el ser tendido hacia su realización en el descubrimiento del sujeto trascendental. De la aceptación de estas nociones, natural en las culturas antes de ser readquiridas por una nueva postura filosófica que les otorga mayor dimensión y profundidad, se infiere la importancia de pensar al hombre como hombre en el cosmos, y en ineludible correlación con lo dado de éste. En términos de las concepciones más proximales a lo que aquí entendemos por fenomenología, ese hombre del cosmos es el sujeto narrativo transformacional del cual emerge la experiencia estética sensible.

El sujeto, para la fenomenología, reconoce su situación en un espacio tiempo, y acepta su conformación psicofísica dispuesta para una correlación hombre-mundo. La corporalidad, en esta concepción, no es meramente objeto sino una modalidad pre objetiva del ser encarnado. Ligado al cuerpo aparece el tema de la percepción, la experiencia del mundo y de sí mismo, la relación con el otro, mediada por la mirada, el gesto y la palabra. Nada de esto es concebible fuera de la conciencia corporal y la convivencia.

En la línea de la fenomenología heideggeriana, J. Buytendijk habla de encuentro como dimensión superior del diálogo entre sujetos. La palabra primordial yo-tú refleja la auténtica y más profunda dimensión humana existencial, tanto en el nivel del encuentro entre los hombres como en la proyección vertical que

conecta al hombre con su origen. Según el fenomenólogo Martín Buber, las relaciones básicas de la conciencia son la relación yo-tú y yo-ello. Transformar al objeto en un tú, nuevamente pensamos en el encuentro poético, es entablar una comunicación profunda que pone en juego la renovación de la persona.

El conocimiento racional –útil en otros campos, donde ha demostrado su productividad– no agota todas las posibilidades de la persona; sustituye la riqueza perceptiva y experiencial por esquemas abstractos, donde la sensación es pensada y objetivada de una manera general, dando lugar al concepto. En cambio, el fenomenólogo, “*el artista*” atento de manera especial a la experiencia originaria, otorga a las percepciones su carácter fundamental pasivo-activo, devolviendo su peculiar riqueza a lo indeterminado e instaurando un modo nuevo de conocimiento, por participación e inserción en un medio existencial.

El reconocimiento de esa participación obliga a otorgar importancia a la afectividad, respuesta primaria a los estímulos y motor irrecusable de la creación artística. Tal como lo sostienen Diez y Moulines (1999), Max Scheler y Jean Paul Sartre, siguiendo en esto a Franz Brentano, han restituido su valor a la emoción, ya recobrada por el pensamiento romántico, viendo en ella un modo de conocer y re-conocer. Tanto el amor como la angustia aparecen para la fenomenología existencial como templos de ánimo, que asumen el carácter de vía metódica. En tal sentido la emoción se impone a la simple razón como posibilidad de alcanzar en forma supra-racional el atisbo o presencia de una dimensión permanente, ontológica.

Wilhelm Dilthey destacó con fineza la presencia de la afectividad en la raíz del proceso poético. No basta la percepción, la cenestesia, la conciencia de estar

en el mundo, para el afloramiento del móvil expresivo, acorde generalmente con una cierta proyectividad o acción por la palabra. Se da conjuntamente con ellos el reconocimiento valorativo propio de la emoción. Ni la percepción, ni el sentimiento o la proyección, que pertenecen al orden del participar-comprendiendo, suponen la distanciación sujeto-objeto, propia del orden racional. Se instalan, en cambio, en el crecimiento de una conciencia que podríamos llamar irracional, o mejor supra-racional. El escritor, y con amplitud el artista, se halla doblemente motivado por el acto vital de la participación-comprensión, y el acto proyectivo, manifestativo, dialogante, de la expresión estética. Descubre en su propia creación, un espejo y un camino de realización, conducente a la instauración de la ipseidad. De la soledad, la náusea, el exilio, el artista-filósofo ha de pasar a la participación, la aceptación, la integración.

Una reflexión sobre el lenguaje nos lleva a cuestionar hondamente la teoría del signo en la cual se apoyan las principales corrientes críticas del último siglo. La consideración del lenguaje nos exige una reflexión sobre lo humano, el conocimiento, la expresión, la comunicación. Para aceptar la noción de lenguaje como signo, y de la literatura como sistema signico, es necesario pensar al hombre como un animal racional, en un contexto naturalista, o, cediendo al delirio iluminista moderno, hacer de él una computadora eficiente.

Para la tradición humanista occidental, nutrida en tradiciones disímiles, y asimismo para otras tradiciones no europeas, el lenguaje aparece siempre como una fuerza espiritual, vinculante, formativa, revelatoria. Esa fuerza creadora vino a ser el aura que inspira a los poetas, el viento que tañe las arpas de la creación (Percy B. Shelley), el repositorio máspreciado de

un pueblo (Guillermo de Humboldt), la energía formativa de lo humano (Georges Gusdorf), el vínculo del hombre con lo sagrado (Heidegger), el fondo de sentido que revela al hombre su real identidad (Lezama Lima). El lenguaje no es mero signo o señal sino *palabra*, verbo constituyente del hombre, fuerza que determina y permite su evolución esencial.

La creación y expresión por el lenguaje que llamamos *literatura* es ejercicio de un pensamiento singular, que no pasa sino en segunda instancia por el intelecto racional. Ese lenguaje pleno es, como lo asentaba la tradición del orfismo, recogida por los poetas, una vía profunda de conocimiento, un camino de auto-transformación, y el ámbito de una comunicación intersubjetiva refinada. La expresión oral y escrita que adopta una vía metafórica, simbólica, ficcional, es en sí misma un modo del filosofar, no divorciado de la verdad. Es lo que nos descubre el humanismo, y así lo han revelado en nuestro tiempo grandes filósofos, poetas, antropólogos, teólogos.

Hay en este reconocimiento un implícito despojamiento conceptual que no todo intelectual está dispuesto a practicar. Ese despojamiento tiene que ver, de fondo, con la actitud fenomenológica. La consideración del lenguaje desde el humanismo y la fenomenología lo aleja de la cosificación objetual, la reducción signica, o la diseminación atomizadora del sentido. También valoriza a los sujetos como entes reales que no pueden ser cosificados. La creación estética por el lenguaje establece un modo especial de comunicación, a veces mediada por imágenes o ficciones, que vincula a sujetos reales, no a un productor y a un destinatario ideales figurados dentro de la propia textualidad, aunque esta modalidad pueda existir como un modo de la creación.

Las ciencias sociales, en cierta vertiente cientista o científicista, tienden a formalizar un concepto de sujeto que es en verdad visualizado como objeto. La fenomenología, como revolución epistemológica, propone en cambio redescubrir al sujeto, y hacerlo asimismo desde la asunción del sujeto cognoscente que protagoniza ese conocimiento.

La fenomenología no plantea solamente el redescubrimiento del sujeto sino su apertura a la intersubjetividad que es inherente a lo humano. Para la fenomenología literaria, complementada por la hermenéutica, cuentan los sujetos autor-lector como sujetos reales y situados, y el propio intérprete se incluye en la categoría de sujeto que legitima su propia situacionalidad. No hace falta aclarar que esa relación autor-lector se halla en ciertos casos mediada por otros sujetos, los personajes narrativos o dramáticos, que son vividos por la fenomenología como sujetos reales y no como entidades ficticias, tal como lo han postulado Bajtín (2000) y Sábato (1987). Para el fenomenólogo toda creación de hipóstasis, personajes, sujetos ficcionales a través de los cuales se expresan la mimesis narrativa o dramática, apunta siempre a un marco real de sujetos que viven en el mundo.

*Ser-en* y *ser-con* son modalidades constituyentes de lo humano, no meras contingencias. El *ser-con* aparece como el justificativo de la comunicación, que es vínculo intersubjetivo. El lenguaje, lejos de ser mero signo convencional, es ámbito espiritual en que el hombre se desenvuelve y convive con otros; también, según Heidegger, el espacio en que el *Ser* se manifiesta, aunque esta noción última será aceptada o no de acuerdo con decisiones muy personales.

## Fenomenología y Hermenéutica Estética

No es novedoso hablar de crisis epocal, ni decir que esta crisis prolongada afecta en sus mismas bases la continuidad de la cultura y la educación en países como los nuestros, hoy abocados al problema de su adaptación a la nueva atmósfera mundial generada por la globalización tecno-económica, y a la imposterable recuperación de su cultura, que comporta también en este tramo su integración política y económica. Los procesos de abstracción, nivelación, destrucción cósmica, inversión y destrucción de los valores, eliminación del diálogo, relegación de la voz, el sentimiento, la volición, el proyecto, se presentan ante nosotros como fases de una deshumanización creciente, que interpela a quien se preocupe por la continuidad de la cultura.

Dentro de ese marco histórico ineludible quisiéramos situar las posibilidades de una teoría vocacional educativa centralizada en lo humano-literario o cultural renovada por la fenomenología y la hermenéutica, propuesta que reclama, ante todo, una reconsideración del hombre, la cultura y el lenguaje.

Hablar de teoría y de crítica literaria es para nosotros tener en cuenta el basamento identitario del humanismo latinoamericano que se caracteriza, precisamente, por su disposición dialogante y su capacidad de absorber todo lo humano; pero también de criarlo y rectificarlo de acuerdo con su propia eticidad, e incluso de contraponerle otras vías para su desarrollo.

Por nuestra parte, hemos hallado en la fenomenología el marco filosófico más próximo a la vida y al acto poético, e incluso a la posibilidad de revalidar el *ethos* humanista tradicional, en sus versiones occidental y no occidental. En cuanto al método fenomenológico, nos ha parecido la vía más adecuada para el

estudio de los hechos culturales, en los que tenemos el privilegio de ser a la vez sujetos y observantes. Es también un enfoque que nos pone a cubierto de las dependencias ideológicas, al potenciar un pensar fundante que recobra el marco irreductible del existir. La puerta estrecha, dice Ricoeur, por la que debe pasar la hermenéutica.

La fenomenología, que reclama ser complementada por una hermenéutica de tipo histórico –recobrando para su teoría todo aquello que temporariamente niega el método fenomenológico–, tiene resonancias muy hondas en el seno de la cultura latinoamericana, incluso en sus formulaciones indígenas, siempre en alguna medida mestizada. Se da en diversos grados una tendencia contemplativa, por doble herencia autóctona e hispánica y, a la vez, una actitud interpretante, curiosa y genuinamente universal, propia de Occidente.

Por otra parte los conceptos y categorías de la fenomenología son familiares a todos aquellos que además de estudiar la literatura somos parte de su creación. Una reflexión sobre el proceso creador nos ha movido a rescatar este aspecto de nuestra trayectoria, como un aprendizaje no libresco que parte de una experiencia de descondicionamiento y acceso intuitivo a la realidad. Le hemos adjudicado a este proceso de conocimiento la categoría de místico, en concordancia con lo expresado por Kusch (1970), pues se trata de un acceso al conocimiento por participación en el Ser que es en el fondo de índole mística, pues crea una forma de conocimiento por participación en el Ser, y llega a erigirse como fuente de su conocimiento reflexivo, pero este grado de conocimiento es casi intransferible y sólo cabe esperar que germine en las aventuras personales de cada creador. Sin embargo, no hemos dejado

de afirmar que es en razón de esta fidelidad a la experiencia propia que el poeta debe instaurar modalidades expresivas inéditas, y no por el afán de generar asombro a través de un uso llamativo del lenguaje, como lo han postulado los teóricos neoformalistas del siglo XX.

Así, reconocemos que no todo creador es capaz de llevar a sus últimas instancias el acto fenomenológico, alcanzando la contemplación del acto mismo del conocimiento, pero sí lo han hecho los grandes poetas modernos. Recordemos con Heidegger (1988) que el poema es la primera y fecunda palabra que el filósofo debía escuchar y repensar. La lectura, la recepción literaria, es también un acto fenomenológico, previo al análisis técnico y a una hermenéutica cultural e histórica. No es posible alcanzar una hermenéutica profunda de la obra literaria con el único apoyo del análisis o la impostación de criterios ideológicos, en omisión de la reveladora lectura de carácter estético, que significa una potenciación de la lectura ordinaria, una entrega a la peculiar energía de las formas significantes y, en nuestro entender, un acto de simbolización que induce a la comprensión y ofrece las bases de la interpretación. Es preciso escuchar al texto antes de formularle preguntas o instalar un tratamiento específicamente crítico.

La escucha del texto, nacida en el encuentro estético, impone un tipo de consideración de la espacialidad, temporalidad, personajes y otras dimensiones textuales, que resulta muy distante de la categorización formal objetivante. Una actitud fenomenológica permite incorporar vitalmente las categorías de la ficción, y entablar con los personajes mismos una relación de sujeto a sujeto. Ello no impedirá, desde luego, el distanciamiento o extraposición de la que habla

Bajtín, y una segunda instancia crítico-reflexiva, que puede hacer necesarios pasos analíticos o científicos cuya validez no dejamos de reconocer. El formalismo y el estructuralismo, denostados desde el irracionalismo deconstructivo, deben ser restaurados en su justa significación, superado ya su absolutismo crítico.

Este tipo de encuentro intersubjetivo a través de la palabra literaria no es sólo un instrumento de estudio, sino una incitación al crecimiento interior, finalidad no desdeñable del arte. El paso hermenéutico, a su turno, al restaurar el "pre-juicio" metódicamente relegado, ubica a la obra en una tradición, que no es solo una serie literaria, como dice la semiología, sino fundamentalmente un rumbo histórico por el cual los pueblos han perfeccionado y reinterpretado sus valores éticos, estéticos, filosóficos, religiosos, conformando una identidad fraguada con su vocación orientadora educativa.

En las sociedades modernas, atomizadas, atravesadas por el mecanicismo o subalternizadas por formas de vida alienantes, es el escritor quien recobra los fundamentos del pensar y la riqueza de una experiencia reveladora. Nos hemos opuesto a la noción excluyente de "arte como artificio" derivada del signo arbitrario y convencional saussuriano, para recobrar una noción intersubjetiva del lenguaje, y al valor de la obra como hecho de comunicación en un nivel no ordinario.

La hermenéutica, por su parte, ha sido la tendencia característica del humanismo occidental, que hereda América, no sólo como interpretación largamente ejercida de textos escritos, sino como una filosofía interpretativa que otorga importancia fundamental al lenguaje. Una hermenéutica situada en América nos impulsa a la recuperación de otros momentos del quehacer teórico y reflexivo, y también a una toma de

distancia con relación a la lingüística, el formalismo, las distintas vertientes de la semiología, la sociología del público, la pragmática, la gramatología, e incluso cierta variante hermenéutica aliada a la pragmática del texto (Beuchot, 1994).

En general han sido filósofos y no estudiosos de las letras quienes han desplegado las líneas fundantes de nuestro enfoque literario. Algunos de ellos se han ocupado específicamente de lo literario ofreciendo parcialmente métodos de acceso a la comprensión del texto, como la elección de sentencias-guías (Heidegger), o ciertas reflexiones de Gadamer, o la aproximación de Paul Ricoeur a la novela europea, sin que ello haya abierto una metódica específicamente literaria. Ricoeur ha preferido plantear a fondo la relación de los lenguajes metafóricos con la verdad, y lo hizo por la doble vía de tratamiento de la metáfora y la ficción. En este sentido es M. M. Bajtín quien ha sintetizado la reflexión filosófica y el abordaje específicamente literario, ofreciendo elementos teóricos y metódicos muy valiosos que merecen ser transitados y continuados por todo especialista en los estudios literarios. Sus conceptos de empatía y extraposición son propios de un método fenomenológico y abren posibilidades al crítico de la cultura y las letras.

Nos interesa plantear una *fenomenología hermenéutica con preferencia a una hermenéutica fenomenológica*, y acaso sea éste el punto que nos diferencia actualmente de otras líneas de trabajo. También me interesa señalar que la distancia existente entre nuestra posición y el cientificismo positivista no por ello nos ha acercado a una nueva vertiente, también asentada en parte en la Fenomenología, que es la posmodernidad.

El *de-construccionismo* postmoderno fue lanzado desde ciertas universidades francesas y norteamericanas a partir de 1968, por fijar una fecha, como un *post-estructuralismo* adverso a la ciencia y a la hermenéutica. En Francia, donde el estructuralismo se había desplegado con gran fuerza, surgió la filosofía post-moderna, inspirada en la confrontación de la fenomenología con la ciencia positiva.

Derrida (1989) afirmó, en *La Gramatología*, la destrucción del logos que habría sustentado la civilización de Occidente durante 2500 años, desde Platón a Saussure. La denuncia que da por terminado ese basamento ontoteológico no solo apunta al clasicismo griego y latino sino especialmente al humanismo judeocristiano. Se habían terminado los grandes relatos que guiaron a la humanidad, a saber: los mitos griegos, el Antiguo y el Nuevo Testamento, la cábala, las mancias populares. En nuestra opinión, este pensamiento acusa el impacto de la cibernética y el vaciamiento axiológico de ciertas capas intelectuales que se mueven en el contexto de la civilización pos-industrial.

Bajo la cobertura de una suspensión del juicio previo, y de conceptos heideggerianos como *de-(con)-strucción*, *diferencia*, *deconstitución del sujeto*, etc., descontextualizados de un pensamiento generador, constituyente de sentido, el post-estructuralismo postuló la abolición de los mitos y con ellos de la historia, el proyecto humano; muchos de estos filósofos hablaban de una descripción de la cultura y no de una prescripción, pero igualmente se trataba de la cultura europea, y aún de ciertos círculos de ella.

El movimiento de esta corriente va hacia la diseminación o dispersión del sentido, oponiéndose abiertamente a la vocación humanista y conciliadora de la hermenéutica. Ricoeur ha hablado precisamente de

una confluencia de las hermenéuticas, como horizonte pensable capaz de dar sentido a una labor interdisciplinaria, intercultural, intermetódica, en la etapa deseable del genuino universalismo, no identificable con la globalización tecno-económica. Para esta corriente, aplicada a las letras, se abre pues un abismo entre la "lengua" y el "texto", en lugar de vérselos a ambos como lenguaje viviente que de un lado se esclerosa en gramática, mientras del otro se revitaliza en creación.

Una nueva variante de este campo heterogéneo asimila textualidad e informática, negando la obra, el autor, el sentido, la lectura comprensiva. El texto es sustituido por *superficies textuales*; el sentido, por una *combinatoria de significaciones*; el acto de lectura, por una *infinita semiosis*. En este punto la obra se presenta como algo antiguo y ya superado por la naturaleza deletérea de los fragmentos que se entrecruzan en un mundo de terminales informáticas. El diálogo humano, la intersubjetividad, el campo de la cultura, para la visión de este extremismo seudoteórico, habrían sido derrotados definitivamente por la "comunicación" de las máquinas, la información que circula en la superficie de un planeta sin sujetos, despojado, al fin, de *mitos y supersticiones*.

Algunos críticos latinoamericanos se han inclinado a enfrentar las ideas de la *clausura del texto* o bien el deconstruccionismo sin retorno, a través de la noción de "*imaginario social*", que diseña un espacio vinculante de signos y símbolos escritos con lo no expresamente manifiesto, lo vivido de la cultura. Es una lástima que en muchos de esos trabajos se parcializa o niega la totalidad del imaginario social, el sincretismo cultural americano, los ritos, las fiestas, la simbólica religiosa, que atestiguan en América la vigencia de los grandes relatos.

El *de-construccionismo* se impuso en Europa sobre los restos de una utopía histórica de izquierda que ha sido dominante durante décadas. Estimamos que en América esa utopía debe seguir vigente, y matizarse de un aire americano.

Así como en ciertos estudios europeos se privilegia la identificación de lo no-textualizado con las relaciones sexuales (Lacan) o la negatividad absoluta, en trabajos de nuestro medio abundan los intérpretes del imaginario colectivo como *marginalidad, carnalización, subversión, clasismo, oposición étnica*, entre otros, con omisión de símbolos unificantes, religiosos o rituales que de hecho, en la realidad de cada día, hacen posible en América la aglutinación de individuos, etnias, y grupos sociales dentro de una convergencia espiritual.

Sería útil y necesario escuchar todas las voces de nuestra sociedad, sin prejuicios esquematizadores y abstracciones idealizantes. Rodolfo Kusch nos dispuso a la escucha fenomenológica de la voz del indígena, la del criollo, la del mestizo, la del sujeto omitido latinoamericano; en fin, la de los subalternos sociales y de la enunciación. Sin embargo, contra todo extremismo, presumimos que el estudioso, aun siendo él mismo un sujeto indígena o mestizo, no podrá desprenderse sino parcialmente del punto de vista occidental, dado por su propia formación. He ahí el desafío. Nuestro pensamiento deberá asumir esa doble raíz o *lexema*, la de culturas del rito y la de la imagen, y un fuerte impulso historificante recibido de Occidente, junto con elementos racionales no desdeñables.

En esta encrucijada de nuestra conciencia cultural cabe reconocer a la Fenomenología como un instrumento revelador y mediador, en nuestro caso en la Orientación educativa vocacional.

## La Realidad Social

La construcción social de la realidad, según Berger y Luckman (1991), es una idea fundante de la sociología. Para los autores citados, Durkheim fue quien más la desarrolló y posteriormente Schutz “sociologiza” los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl y, tal como lo señala Ritzer (1997), desarrolla su teoría de la importancia de los significados sociales.

A partir de los planteamientos de Schutz, Peter Berger y Thomas Luckmann son quienes más desarrollan el concepto. Para Berger y Luckmann (2011), la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone.

El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada.

¿Cómo se forma en las personas la visión de la realidad? ¿Se forma individualmente o socialmente? ¿Cómo incide esta visión en sus conductas cotidianas? Sin duda, cada persona forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad sin que, de modo alguno, esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual e idiosincrásico.

Las inserciones de las personas en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con

fuerza en la elaboración individual de la realidad social, y esto es, precisamente, lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos.

La realidad de la vida cotidiana, por tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas así como el lenguaje juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación.

En resumen, el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social.

El anterior planteamiento goza del consenso en un amplio sector de quienes realizan investigación en las ciencias sociales Ibáñez (1988). No obstante, dicho consenso empieza a desvanecerse cuando el análisis es referido a las propiedades objetivas de la realidad.

Efectivamente, en este aspecto existen puntos de vista divergentes. Por un lado, hay quienes señalan que las propiedades objetivas pueden ser descritas por observadores objetivos y observaciones objetivas. Agregan, además, que dichas propiedades pueden ser reconstruidas de forma incompleta y sesgada por los distintos protagonistas sociales en función de sus intereses particulares, de sus posiciones sociales, de sus experiencias culturales y de sus influencias culturales. De esta forma, la realidad objetiva se convierte en las realidades personales, siguiendo un proceso de

distorsión que responde, él también, a determinaciones perfectamente objetivables.

En otras palabras, quienes se adscriben a estos planteamientos admiten que la realidad varía con las personas, pero consideran que es en el proceso de tratamiento de la información proporcionada por la realidad objetiva donde radica el mecanismo responsable de la existencia de realidades plurales.

Otra posición, por el contrario, señala que la realidad presenta una serie de propiedades que, aun y siendo "realmente" constitutivas de la misma, no dejan de ser absolutamente subjetivas. O sea, son propiedades que conforman la realidad objetiva, pero que resultan de las actividades cognitivas y, en términos más generales, de las actividades simbólicas desarrolladas por las personas. Esto implica que la realidad *tal y como se piensa* está parcialmente determinada por la realidad *tal y como es* para las personas. Significa ello que, en cierta medida, la realidad pasa a ser el resultado o el producto, de la construcción subjetiva que de la misma realizan las personas.

Según esta posición, no es que existe diferentes realidades porque existan diferentes maneras de tratar la misma realidad objetiva, sino que existen diferentes realidades porque la propia realidad incorpora en sí misma, y como parte constitutiva de sí misma, una serie de características que provienen de la actividad desarrollada por las personas en el proceso que les lleva a formar su propia visión de la realidad. (Ibáñez, *ob.cit.*).

El punto álgido de la discusión es entonces la existencia de diversas realidades subjetivas y en particular lo que respecta a la descripción de sus características o a la lógica de su elaboración. Y son estos aspec-

tos, precisamente, los que quieren resolver las investigaciones sobre las Argumentaciones Sociales.

Efectivamente, el estudio sobre los razonamientos que hacen las personas en su vida cotidiana y sobre las categorías que utilizan espontáneamente para dar cuenta de la realidad, ha permitido la aproximación de esas personas a las leyes y a la lógica del pensamiento social.

Es decir, se refiere al tipo de pensamiento que las personas utilizan como miembros de una sociedad y de una cultura, para forjar su visión de mundo (de las personas, de las cosas, de los acontecimientos y de la vida en general).

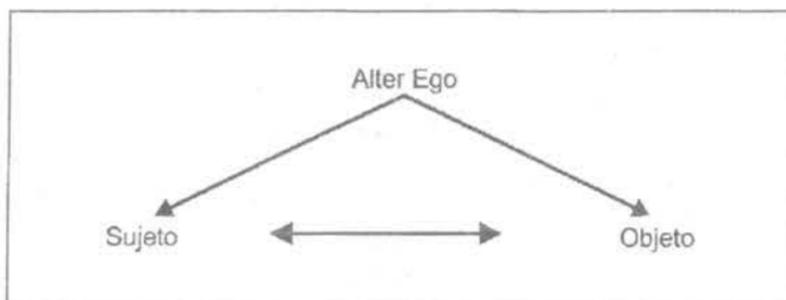
La teoría de las Representaciones Sociales (RS) constituye tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. La ventaja de este enfoque, sin embargo, es que toma en consideración por igual las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la construcción de la realidad. Ello hace que su óptica de análisis, la elección de aspectos relevantes a investigar y la interpretación de los resultados, difiera, en gran medida, de la cognición social.

Las teorías de la cognición social y de RS constituyen, en la actualidad, las dos grandes orientaciones que dan cuenta del pensamiento social. La primera ha sido desarrollada en particular en los Estados Unidos por sicosociologías que se alinean dentro de la corriente de la llamada psicología social. La cognición social estudia las percepciones del individuo, la manera en que éste analiza la información sobre otros, los caracteriza y hace inferencia sobre sus estados psicológicos.

El énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social son elementos centrales de la teoría de las RS. Moscovici

(1991) indica que en la interacción sujeto-objeto no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor llama [*Alter A*], que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social.

Con este planteamiento, Moscovici trasciende de un esquema diádico, donde sujeto (S) y objeto (O) interactúan, para pasar a un esquema triádico donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto. Expresado en forma esquemática sería:



Fuente: Moscovici (1991).

El esquema triádico, de Moscovici, da supremacía a la relación de sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son orientadores mediadores y orientadoras mediadoras del proceso de construcción del conocimiento; y b) La relación de los y las otras con el objeto físico, social, imaginario o real, es lo que posibilita la construcción del conocimiento, a partir de los rasgos estéticos.

Esta concepción, a su vez, ilustra sobre la posición epistemológica en la que se inscribe quien estudia las representaciones sociales. En primer término, se parte de que el conocimiento estético no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o del sentido común.

En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

Por su parte, las personas son concebidas como seres que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones y no como meras receptoras pasivas, por lo que cualquier determinismo social es rechazado. En la construcción de la realidad social el papel del *Alter* es significativo. Las personas se relacionan entre sí y en esta relación con los otros y las otras elaboran observaciones, críticas, comentarios y "filosofías" no oficiales que tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, formas de educar a sus hijos e hijas, en la elaboración de sus planes.

Por lo anterior, la teoría de las Argumentaciones Sociales (AS) hace énfasis en la importancia de los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad y en la insistencia de que las realidades son "relativas" al sistema de lectura que se les aplica. De ahí que para acceder al conocimiento de las argumentaciones sociales se deba partir de un abordaje hermenéutico.

Al concebir a las personas como productoras de sentidos, el análisis de las AS se focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas configuran el mundo en que viven. Por esta focalización, la propuesta de las AS y la corriente hermenéutica se interesan y presentan algunos puntos de afinidad. No obstante, entre ambas hay diferencias.

Para la corriente hermenéutica, la realidad siempre actúa a través de la interpretación de los seres so-

ciales, de modo que no hay más realidad que como la interpretan, y Adam Shaft (cfr. López, 1999) señala que existen tres modelos de construcción del conocimiento: el modelo objetivista o mecanicista, modelo subjetivista o idealista y el modelo interaccional dialéctico en los que el conocimiento se produce a partir de una relación diádica entre el objeto y el sujeto. El modelo triádico de Moscovici supera estos tres modelos por su explicación y sistematización de los procesos de interactividad social.

La propuesta de las AS también enfatiza la importancia de los significados, el papel de los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas; sin embargo, no admite que la construcción de la realidad pueda resumirse a su interpretación.

Desde la propuesta de AS, la realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que ello implique un determinismo estricto. Esto significa que las matrices socio estructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional.

Así, lo social de una representación proviene de su contribución al proceso de formación de las conductas y de direccionalidad de las comunicaciones sociales. Las representaciones son sociales en la medida en que facilitan, a su vez, la producción de ciertos procesos claramente sociales. Las comunicaciones sociales, por ejemplo, serían difícilmente posibles si no se desarrollaran en el contexto de una serie, suficientemente amplia, de argumentaciones o locuciones iteradas y compartidas. En la medida en que crean una visión compartida de la

realidad y un marco referencial común, las argumentaciones sociales posibilitan, entre otros muchos procesos sociales, el proceso de las conversaciones cotidianas.

En este sentido, las conversaciones se pueden definir como el lugar donde las personas, provistas de unos esquemas interpretativos socialmente adquiridos, configuran y negocian el sentido de la iterabilidad.

Lo colectivo impregna también un carácter social a las argumentaciones. Es decir, son sociales porque son compartidas por conjuntos más o menos amplios de personas. No obstante, no es porque cierta característica sea compartida por diversas personas, grupos, o entidades de más amplio abasto, que una propiedad es social. Lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base en la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social.

Lo social en las AS no se polariza ni hacia lo micro ni hacia lo macro: existe una indeterminación transversal social central (macro) y otra, social lateral (micro), de las argumentaciones. La primera se refiere a la cultura global de la sociedad en la que se insertan los grupos, los actores y las actoras sociales y, la segunda, al grupo en particular en el cual se insertan las personas.

Estas dos formas de argumentación social no tienen un sentido unidireccional: las personas se constituyen y constituyen sus AS y en forma paralela también constituyen un mundo social y configuran y reconfiguran permanentemente su propia realidad social y su propia identidad social.

El papel, por último, que desempeñan las argumentaciones en la configuración de los grupos sociales, y especialmente en la conformación de su identi-

dad, las instituyen como fenómenos sociales. Si bien no se puede afirmar que un grupo es tal por el hecho de compartir determinadas representaciones sociales, sí es evidente que, en ocasiones, la denominada cultura grupal define intensamente al grupo desde sus rasgos estéticos y está vinculada no sólo con una memoria y con un lenguaje compartido, sino también con representaciones comunes.

En resumen, las argumentaciones son sociales por:

Las condiciones de producción en que emergen (medios de comunicación, iteración cara a cara, comunicación, lenguaje).

Las condiciones de circulación de las AS (intercambio de saberes y ubicación de las personas en grupos naturales y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares dentro de una configuración social).

Las funciones sociales: configuración social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o es la transfiguración por el conocimiento del sentido común y del saber estético.

## **DERIVACIONES EMPÍRICO-REFLEXIVAS**

### **Nodos Críticos para la Teorización**

Desde las piezas discursivas registradas en la sistematización de la información proveniente de las entrevistas, los elementos inductivos contenidos en el sentido de las concepciones sobre *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis* como nuevos canales para la teorización en Orientación Educativa Vocacional, permiten señalar que:

La *Aisthesis* vista como concepto generatriz, no recoge desde el discurso de los informantes las connotaciones gramaticales que éste tiene; sólo la idea de ubicación en las nociones sobre arte se asemejan al concepto *Aisthesis*. Así, los entrevistados generaron concepciones vivencia, reflexión, recepción y mundo de vida, que tiene convergencia en el categorial estética.

Por otra parte, las subcategorías evidenciadas en la deconstrucción de lo discursivo dan idea de la ubicación del concepto *Aisthesis* en las teorías sobre el arte, se asocia al mundo de vida del informante y apuntan a sugerir una articulación con lo que se conoce como reflexión.

En los sistemas teóricos, *Aisthesis* es un principio regente de la *Poiésis* y la *Katharsis*; esto en razón a que la recepción de lo representacional –objetual o abstracción– nos conmueve, provoca placer, penetra en nuestro mundo interior por cuanto es una acción estética. En lo lingüístico, refleja la sensación artística ligada a la recepción de la obra.

La *Aisthesis* se ubica entre los procesos concurrentes de recepción, comunicación y producción, estos componen el substrato esencial de la experiencia estética cuya identificación ocurre cuando el sujeto que disfruta adopta una escala de posturas, asombro, admiración, emoción, compasión, enternecimiento, llanto, risa, distanciamiento y reflexión, entre otras.

Cuando los informantes se refieren a las carencias teóricas de la Orientación Educativa Vocacional, se revela la convergencia en tres categorías principales y cierran un nodo conceptual en el núcleo categorial denominado Limitaciones en la teoría. Estas aseveraciones de los entrevistados, que dejan al descubierto una variedad de campos de información, muestran también las limitaciones y debilidades para el manejo ex-

preso de los componentes teóricos de este segmento disciplinar.

El ideal transformacional de la teoría se mueve entonces hacia la alusión a la necesidad de construcción de nuevos enfoques teóricos; aquí emerge la vinculación de la concepción de problematización con la idea fuerza que impulsó la investigación; en todo caso, lo que se hace visible es la limitación en el dominio de la teoría pertinente al campo de la profesión.

En el discurso que generó la secuencia para el concepto generatriz: Carencias teóricas, se pone de manifiesto una relación al campo de información que cubre la Orientación vocacional; en este segmento, no muestra una amplitud que permita la comprensión de su alcance. Por esto, se hacen evidentes las limitaciones para el manejo de los enfoques que han servido de soporte a la disciplina. Las limitaciones se manifiestan más allá del simple manejo de las teorías base; tienen proyección en la ambigüedad de la ubicación teórica, en las limitaciones para examinar los elementos de hecho y al fenómeno vocacional. La expresión *ausencia de fundamentos* es un imperativo a resolver pues esta impide la efectividad de los procesos en la práctica de la Orientación.

Los espacios teóricos mejor manejados por los informantes son los correspondientes a la Orientación cognitiva, empleados para dar respuestas a las más variadas problemáticas que proponen como requerimiento la apertura hacia la psicología humanista en tanto potencialidad para desarrollar procesos de intervención de corte psicopedagógico.

Esta secuencia de conceptos alude al placer de las emociones propias, provocado por el contenido retórico de lo comunicacional. Estas impresiones son capaces de llevar al receptor u oyente tanto hacia el cambio de con-

vicciones como a la liberación de su ánimo. Lo sensible, en la discursividad captada en la matriz, emana de las vivencias del actor social orientador que la refleja a modo de experiencia básica comunicacional.

Esta búsqueda del plano nodal de las categorías, encuentra articulación con la noción de comunicación que en términos estéticos es simplemente comunicación. Así, se expresa el cierre de convergencia entre Orientación ocupacional y educativa, favoreciendo esto la comprensión y apoyo a los procesos de selección vocacional y de la búsqueda del éxito desde educación o las vivencias expresadas de aceptar el compromiso con la formación profesional.

La categoría experiencia básica contiene lo correspondiente a la razón estética que se manifiesta en la calidad del discurso comunicacional e identifica la condición de experticia en el dominio del lenguaje en el que construye la locución y suministra evidencias de las vivencias así como del mundo de vida del hablante.

La *Katharsis* se entiende desde el discurso de los aportantes, en concordancia con los presupuestos teóricos, como un intento de ruptura con la evidencia inmediata de la identificación estética. Es el espacio racional entre la captación de la obra y la asimilación del impacto estético como fascinación del imaginario. La subcategoría "sensible" abona contenido a lo procesual de las articulaciones conceptuales que tienen como eje generatriz al concepto *Katharsis*; tales secuencias conceptuales rescatan las vivencias y el mundo de lo vivido en el sujeto que participa de la construcción estética en el estado de suspensión signado por la *Katharsis*.

No obstante, el recorte categorial implica siempre comunicación estética como experiencia básica estéti-

ca; la distorsión del concepto en el psicologismo dio como resultado lo nocional de la vivencia catártica como mediación en el conflicto psicológico o cognitivo.

En las trece Subcategorías suministradas por las salidas del software, hay convergencia en cuatro categorías principales que devienen dos núcleos categoriales. Estos definen el sentido del discurso de los informantes y lo posicionan en este eje generatriz; el discurso se mueve hacia el reconocimiento de un sujeto activo, que desarrolla procesos desde los cuales la estructura cognitiva prevalece; la interacción del sujeto activo es expresamente con el medio a través del dominio de conocimiento derivado de las mediaciones del aprendizaje.

Tal sujeto procesa información, reconoce esquemas, planes y estrategias para responder ante el reto de lo contextual. En el caso del estudiante, según lo reportan los informantes, el aprendizaje adquiere visos de significatividad fomentando el uso de la concienciación y la competencia reflexiva en el pensar.

El enfoque trabaja entonces un proceso, interno al sujeto, que no puede observarse; por lo tanto, las evidencias sobre el cambio en la cognición radican en la capacidad de la persona para responder a una situación particular; se interesa en las abstracciones base del pensamiento, conocimiento, significación, intención, sentimiento, creatividad, expectativas y la posibilidad de interpretación de las derivaciones del uso de la conciencia desde el plano psicológico. El método empleado refiere cómo tiene lugar el aprendizaje humano, contribuye con la resolución de problemas, el aprendizaje y uso de los conceptos, la percepción y el almacenamiento de información para complejas tareas mentales; es, en síntesis, la instrumentalización cognitiva de la Orientación educativa vocacional. La

centralidad metodológica es la persuasión explicativa y el seguimiento al fenómeno de Orientación.

En las piezas discursivas construidas por los cinco informantes, la referencia al concepto generatriz "Enfoque conductista" tiene su anclaje en la visión de una plataforma teórica que se anida en el positivismo lógico; se vincula al mecanicismo psicológico, al aprendizaje controlado por la intervención psicológica.

En este enfoque el razonamiento que da lugar al ideario de Orientación está articulado en la reconstrucción de las conductas disruptivas de los sujetos; conjuga la idea de problemas de conducta y ve el aprendizaje como un fenómeno conductual. Es, entonces, una visión restrictiva de la Orientación como adscrita a la psicología experimental; se plantea el reforzamiento de las conductas positivas y en términos de la herencia teórica se producen las experiencias psicológicas que se alejan de las concepciones estéticas.

La visión de Orientación derivada del conductismo, configura una restricción para valorar los procesos internos y lo correspondiente al aprendizaje se maneja sólo con elementos motivacionales extrínsecos.

Lo significativo de las opiniones de los informantes en este segmento de la discursividad es el reconocimiento del enfoque conductista como una teoría superada en Orientación; sin embargo, en el contenido discursivo se aprecia que los orientadores en servicio lo asocian a la atención de las conductas disruptivas desde la visión psicologista.

El enfoque todavía está en uso así se revele en el discurso que se reconoce como una instancia de apoyo teórico ya soslayada. Esta postura de los profesionales de la Orientación es una evidencia de la necesidad de repensar el ideario de la Orientación de modo que su racionalidad se desplace hacia la estética.

Cuando los informantes hacen referencia al concepto generatriz "Enfoque ecléctico", la fuerza expresiva se ubica en las escuelas de pensamiento ecléctico, asignando raíces filosóficas al asunto y alejándolo de la tradición psicológica que matizó a la Orientación. Sin embargo, el nodo relacional de la Orientación con las convicciones sobre el apoyo de la psicología a sus estudios remite a la consideración del enfoque ecléctico como una mezcla de las teorías bases de la disciplina; una simbiosis forzada que atiende al uso de conceptos de psicología experimental con la noción constructivista, con los modelos jundianos y con los más recientes postulados de la psicología transpersonal.

El recorte teórico de la visión ecléctico antes que ampliar el cuerpo conceptual de la Orientación lo restringe, disponiendo su abordaje teórico en un sinnúmero de ideas, muchas de ellas contrapuestas o en discordia, simplemente para apoyar procesos desde la práctica social de la Orientación.

Como se sabe, toda técnica implica riesgos pero estos no pueden invalidar su uso; bajo esta premisa, se promueve la utilización de la visión ecléctica que liga apartados de los sistemas teóricos de diversos enfoques y los dispone para la aplicación en la práctica. Esto se corresponde con el enunciado teórico que direcciona a la elección de las doctrinas diferentes aquellas tesis que más se aprecian.

Asumido como alternativa de apoyo teórico, el eclécticismo se convierte en un canal de uso para la práctica en la profesión. 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, la tendencia es a 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 ver la confusión en el manejo de las teorías de soporte de la Orientación.

La visión de Orientación desde la perspectiva ambientalista es, a decir de los sujetos implicados en el estudio, una delimitación del alcance de la Orientación, puesto que en ella no hay respuestas amplias a las expectativas humanas de los usuarios de los servicios de Orientación.

El enfoque que nos ocupa promueve desde su seno la convocatoria a una diversidad de sectores del pensamiento y la acción que sustentan las diferentes formas o estilos de vivir. Soslaya la idea fuerza de lo ecológico en tanto posibilidad de convivencia hombre-ambiente, limitando la interacción orientador-asistidos, pues no reconoce la condición humana de poder complementar y configurar espacios relacionales para la ecología de las ideas sobre el desarrollo humano complementario.

Desde la visión ecologista se dificulta el reconocimiento de la especificidad del ambiente o escenario empírico para las conductas que ponen en evidencia al sujeto en su relación con el sistema mundo así como de las interpretaciones que de este sistema se hace cada sujeto. El salto que reclama el enfoque apunta al reconocimiento de lo autosostenible o de la perspectiva educación-ambiente como canal de interacción para salvaguardar el mundo de lo natural.

Desde la perspectiva ecológica, el orientador se convierte en asesor consultor tomando como referencia contextual la alternativa teórica que le ofrece el enfoque ecológico; las teorías de soporte aquí hablan de la jerarquía de las necesidades humanas cuya cús-

pide aporta la idea de la trascendencia humana. Usan una variada cantidad de criterios como los asociados a la gestal, la autoestima, análisis transaccional y programación neurolingüística, entre otros. Son perspectivas derivadas de la psicoanalítica.

La metódica usual implica estrategias para el desarrollo de procesos de aprendizajes desde lo instruccional que influye en las reacciones cognoscitivas del sujeto y en la importancia que éste da a las situaciones contextuales de lo escolarizado, el ambiente y sus derivaciones focalizadas en la relación persona-sistema mundo.

Este enfoque comporta un modelo antropomórfico cognitivo emocional, liga la persona activa consciente de sí misma y de sus potencialidades. Esta visión genera y responde a estímulo externos, en su substrato deja ver lo humano pero no lo humanístico, emplea como eje focal el método inductivo y se vincula con la heredad de la psicología educativa.

Como adaptación creativa, el enfoque genera y responde a estímulos externos, cuya respuesta es adaptativa creativa. El alcance trabaja la condición humana del usuario y del orientador mismo; se entiende que la persona se desarrolla desde lo cognitivo, psicológicamente determinado, por la conjunción de los valores y de lo representacional que determina la conducta moral del sujeto.

En esta perspectiva la auto orientación produce crecimiento y la consolidación de algunas estructuras cognitivas en la persona. El ideario racional de esta visión refleja la conciencia del sí mismo y del enraizamiento en el medio. La actualización del sí mismo está impulsada entonces en una conciencia humanista y en el respeto por sí mismo; la persona se hace responsable de su conducta.

Las Subcategorías contenidas en los discursos registrados para el “Enfoque humanista” como concepto generador revelan que la persona es capaz de generar relaciones significativas a través de su interés por los demás y de su entrega a una búsqueda fijada más en el amor por el prójimo; es la Orientación comprometida que se refleja en los intentos de teorización de González (2010).

La elección racional aquí implicada es un restrictor para la plena libertad que se pregonaría en un enfoque eminentemente humanístico. Esta observación se evidencia en la categoría signada como “Trabajar lo humano”, que refiere una necesidad sentida en el contexto de la Orientación educativa vocacional; una visión más desde lo humanístico facultaría al individuo para decidir y construir la vida desde su propia perspectiva.

En este parcelamiento de la Orientación Educativa Vocacional, los entrevistados coinciden en un postulado teórico que niega la esencia o valor intrínseco del pensamiento humano y coloca todo en lo instrumental, en el hacer. Es la visión pragmática del quehacer de la Orientación educativa vocacional; aquí lo nocional del intelecto es puesto al servicio de la voluntad y la acción.

En este caso el cúmulo de intelecto anidado en la conciencia del ser humano está dado no para investigar o conocer la verdad sino para orientarse en el campo de la realidad que le es hegemónicamente dada. Esto implica convergencia de la verdad entre los pensamientos y los fines prácticos del ser humano, en razón a que aquellos resulten útiles y provechosos para la conducta práctica.

La convergencia conceptual en lo que se denomina núcleo categorial “Experiencia de vida” es un reflejo

de la formalización de este enfoque que pone énfasis en lo que como experimentado deviene pragmatismo. En este enfoque son ignoradas las valoraciones intrínsecas del pensamiento humano, es decir, se habla de un ser práctico cuyo intelecto está siempre íntegramente al servicio de la voluntad y la acción.

La premisa fundamental del enfoque es que el intelecto es dado al hombre no para investigar y conocer la verdad sino para orientarse en la realidad; es en este segmento de la teoría donde se hacen coincidentes las concepciones evidenciadas en el gráfico de secuencia que nos ocupa, en razón a que los informantes refieren que el enfoque se vincula a conceptos como práctica profesional, práctica comunitaria y habilidades del estudiante.

Este segmento de la teoría aplicada a la Orientación se direcciona al estudio de los procesos psíquicos concretos en su curso regular y su conexión con otros procesos; la racionalidad de la psicología educativa, derivada de la visión de psicología experimental, delimita la indagación de este enfoque sobre los rasgos del objeto.

En consecuencia, el sujeto implicado en la relación funcional se comporta en forma receptiva ante el objeto; aquí el objeto es el determinante, el sujeto es el determinado. En tal sentido, puede decirse que el conocimiento se define como una determinación del sujeto por el objeto. La metodología por excelencia en este enfoque es la analogía.

Las construcciones categoriales en este segmento discursivo comprenden abiertamente lo cognitivo, el constructivismo y los registros de resistencia derivados del conductismo.

Desde las construcciones discursivas de los entrevistados, la unidad hermenéutica reporta para el soft-

ware que en concepto generatriz comprende los conceptos como cognitivismo, conductismo, constructivismo, los cuales definen campos de la psicología aplicada a la educación. La valoración de la extensión de este constructo "Enfoque psicológico" da cuenta de la noción afincada del orientador sobre la tendencia a emplear con fuerza las estructuras conceptuales de la psicología como instancia de apoyo en la práctica profesional.

El ideario de cosmovisiones propias para la Orientación Educativa Vocacional implica la integración de teorías; el reconocimiento de un sujeto cognoscente; la asociación de las pautas criteriosales del enfoque en el empirismo-racionalismo-constructivismo.

Del mismo modo, los discursos examinados para este concepto generatriz son vinculantes con la noción de la vocación como fuerza interior impulsadora y como incentivo exterior que atrae; tal impulso y atracción no intervienen como independientes, sino interactuantes en una misma dinámica.

El enfoque se vincula también con el ideario de la teoría de la motivación, con la búsqueda de la autorrealización por intermedio de cierto tipo de actividades académicas, encuadradas en el marco de una carrera profesional.

Se trata de poner en escena desde la discursividad un anhelo centrado en la posibilidad de generar un sistema teórico de apoyo para la visión disciplinar de la Orientación Educativa Vocacional, pero que en la práctica se hace distante pues se confunde la necesidad de producir nuevas estructuras teóricas con aspectos como la influencia familiar, el giro hacia lo humano; estas posturas reflejan una tendencia a buscar enfoques más radicales para la práctica delimitada de la Orientación en sus campos educativos, vocacional,

latinoamericano, laboral, entre otros, a los fines de responder a lo que los informantes entienden como ausencia de fundamentos.

La revelación en este concepto generatriz ubica los criterios teóricos en el sentido del ser, como pauta primera para la construcción de nuevos enfoques que se delinearán desde el sentido de la vida y los sentimientos.

Esta concepción disciplinar tiene que ver con la Psicología de la Educación como disciplina científica y tecnológica. En ella el paradigma conductista aborda frontalmente las cuestiones educativas, atiende el proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso instruccional y centra sus aportes en la llamada Instrucción Programada, las técnicas de modificación conductual aplicadas a la enseñanza y los Modelos de sistematización de la enseñanza y Técnicas de Autocontrol.

Este recorte paradigmático comprende lo cognitivo como reflejo de las investigaciones sobre procesos cognitivos y estratégicos, meta-cognitivos y autorreguladores, motivación y aprendizaje. Esta variante focal se direcciona al Paradigma Humanista rogeriano, en el cual se entiende que la enseñanza es abierta y no directiva, respondiendo a los modelos de autoconcepto.

Desde este eje generatriz, la Orientación se entiende como persuasiva; allí se le hace ver al sujeto cuáles son sus posibilidades en función de la información obtenida a través de test de aptitudes individuales y exigencias profesionales.

En este caso las evidencias muestran como base el método actuarial por excelencia; fundado en los modelos psicodinámicos; se incluyen en este grupo teorías psicoanalíticas, teorías basadas en la satisfacción de

necesidades y teorías basadas en el concepto de sí mismo.

Son las especificidades de la Orientación centrada en el cliente, que descansan sobre la creencia en la propia energía del individuo para asumir la responsabilidad de la maduración de su personalidad y de la elección profesional.

En estos registros, las evidencias dan consistencia a la conjetura guía de la investigación; la idea de Orientación educativa está ciertamente afinada en las teorías psicológicas de la educación y en las derivaciones de la filosofía educativa. Son asemejados al concepto generatriz expresiones atinentes a lo educativo, aprendizaje, rendimiento académico, docencia y otros conceptos que no se corresponden con los principios teóricos de la Orientación educativa.

Los criterios expuestos por los informantes reflejan como puntos de referencia el desempeño y el aprendizaje, los cuales coinciden en señalar que pueden ser arreglados desde afuera.

En el enfoque experimentalista se estima como relevante el uso de instrumentos para medir objetivamente la conducta. Allí lo que importa son las respuestas aprendidas, cuentan con los enfoques tradicionales del aprendizaje conductista y cognoscitivistas y de teóricos del aprendizaje social, desde los cuales se deriva un concepto de aprendizaje como cambio relativamente permanente en las capacidades humanas.

Este enfoque surge como respuesta a las necesidades sociales; propone la educación emocional en el desarrollo humano; toma como instancia de discusión la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida. Entiende la Educación emocional como vía de prevención primaria e intenta minimizar la

vulnerabilidad a las disfunciones, para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

La competencia emocional está en función de las experiencias vitales que la persona ha tenido, entre las cuales están las relaciones familiares, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Ellas constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales escuela-familia.

Aquí, la valoración de la Orientación familiar ocurre en el marco de la visión que el orientador asigna a ella como ayuda; comprende, por supuesto, el núcleo familiar y su influencia como campo de la práctica profesional.

Esta concepción de la Orientación familiar implica un cambio cultural en los espacios educativos, abriendo nuevos campos de intervención para la disciplina.

En los sistemas teóricos se entiende como un campo propio de la educación emocional para el desarrollo emocional-social, para el desarrollo de la personalidad integral del estudiante. Promueve la formación de tutores entre los estudiantes, profesores y familiares y, además, de todos los que conforman la comunidad educativa.

En este caso el proceso orientativo psicopedagógico, educativo es continuo y permanente, bajo modelos de sensibilidad. Promueve la atención de conductas inadaptadas. Implica asumir una transformación de los enfoques teóricos tradicionales.

Los conceptos que se tienen como hallazgos derivados del estudio confirman la necesidad de un cambio cultural en la profesión, sobre todo en lo concerniente al ámbito de la práctica comunitaria.

Se dirige al individuo como un todo, la palabra individuo proviene del latín *Indivisum* (que no se puede dividir). Implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, como componente importante para el desarrollo humano. Promueve las áreas temáticas en la formación de orientadores que abarquen las áreas educativas, emocional, profesional y de atención a la diversidad. La formación de la personalidad integral direcciona la preocupación por los procesos sociales.

La secuencia del concepto generatriz basada en la visión de la Orientación personal como ayuda, apoyo, apertura, cambio, consideración de lo humano, actitudes, sentimientos, hacen el posicionamiento del sentido de estos conceptos en el carácter humanístico de la Orientación personal. Esta concepción aleja la red de conceptos del viejo esquema que promovía la Orientación como posibilidad de cambiar la conducta del individuo repensándose el campo disciplinar hacia el desarrollo integral de la personalidad del individuo.

La búsqueda de sentido en el discurso revela que nueve Subcategorías toman representación fuerte en cuatro conceptos vistos como categorías: sentido, sentimiento, lenguaje y cambio; ellas son convergentes en el núcleo categorial "Cambio estético", pues el desplazamiento de la racionalidad en la visión científicista de la Orientación se hace cierta en la estética.

Allí la preeminencia del rasgo estético conduce al goce estético profundo, hay un cambio hacia la estética y, por supuesto, éste se manifiesta en el lenguaje; son los cambios en los juegos del lenguaje que anunciara en sus estudios filosóficos Wittgenstein (1986).

La secuencia conceptual contiene las expresiones: sentido de la vida, noción de arte, formación interna, sentimiento, sentido del ser, alternativa teórica, lo

humano, acción, lenguaje; todas las expresiones en el concepto generatriz dan cuenta de la necesidad de un cambio teórico, configurando como núcleo categorial "Cambio estético".

En la teoría, el enfoque de modelos de intervención está fundado en los modelos clínicos (*Counseling*); centrado en atención individualizada en la cual se asume como técnica característica la entrevista personal. Desde los sistemas teóricos en enfoque deviene programas preventivos para el desarrollo integral de la persona, que comprenden la consulta colaborativa (como referencia esencial) y la asesoría (profesores, tutores, familia, institución). La visión del profesional de la Orientación es como Mediador, pues llevan a término programas de Orientación Psicopedagógica, con múltiples aplicaciones desde educación para la carrera, integración curricular y desarrollo de carrera así como Orientación profesional.

Es la fuente para la transposición de las estrategias de aprendizaje focalizadas en el aprender a aprender, desarrollo de habilidades metacognitivas y las técnicas de estudio. Enlaza con dificultades de aprendizaje, confluye en Educación especial, promoviendo la atención a necesidades educativas especiales, como preocupación prioritaria de Orientadores y Educadores. Promueve el desarrollo humano.

Los conceptos aportados por los entrevistados van tejiendo el ideario del cambio en el manejo teórico de la Orientación; no es sólo un cambio cultural sino una transformación de los esquemas usados en la práctica rutinaria de la disciplina. Los elementos que entran en juego en el cambio de los programas de intervención se reflejan en las Subcategorías: nuevas búsqueda, alternativas, revisión constante. Otras Subcategorías como apoyo y ayuda permiten, en la inferencia

asistida, develar la acción contenida en el discurso de los aportantes.

La sistematización de las subcategorías muestra como hilo direccional del discurso a la fundamentación teórica, campo vocacional y profesional así como a lo disciplinar. Así, el cambio en el sistema teórico disciplinar se refleja en los recortes del sentido evidenciado en el discurso de los entrevistados.

La convergencia conceptual en el eje focal que se encuentra también en las matrices y diagramas anteriores hace consistente la idea fuerza sobre la necesidad de incorporar cambios en los fundamentos de la Orientación; cambios que deberían evidenciarse en el desplazamiento de la racionalidad hacia lo que ya se ha sometido a discusión, la razón estética.

La secuencia conceptual ilustrada despliega, desde la raíz de la problematización, la delimitación del cambio teórico en la formación universitaria y en el campo vocacional y profesional

La convergencia de las ideas sobre la teoría educativa busca posicionamiento en la búsqueda de cambios en los sistemas teóricos usados para interpretarlos.

En este concepto generatriz, la psicología de la educación como una de las disciplinas auxiliares, científica y tecnológica configura un espacio paradigmático conductista; aborda frontalmente las cuestiones educativas inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje (proceso instruccional); suministra aportes en el orden de la instrucción programada, en las técnicas de modificación conductual aplicadas a la enseñanza y en los modelos de sistematización de la enseñanza.

Los fundamentos teóricos de la Orientación se reconocen como recortes teóricos heredados; su énfasis se deriva de los enfoques psicologistas, entre los cua-

les despunta la Gestalt con sus principios perceptivos-cognitivos, la distinción entre figura y fondo, así como en nociones de cierre; estas consideraciones han venido direccionando la confección de materiales de apoyo didáctico para las distintas áreas educativas. Otros elementos teóricos se derivan de la psicología de Campo de Kurt Lewin; destacando el estudio de las interacciones personales y la personalidad. La postura lewiniana es la base para una propuesta educativa que pone en primer término las relaciones interpersonales y la dinámica grupal.

Todos los conceptos asociados al eje generatriz en este *network* dejan ver ciertamente que los soportes de la Orientación descansan en las teorías psicológicas más empleadas en los contextos escolares; esto convierte el ámbito disciplinar en una parcela más del experimentalismo psicológico alejándolo de lo notional del campo de extensión en educación.

El reconocimiento de la hegemonía teórica de la psicología es un aspecto restrictivo para la generación de pensamiento propio en Orientación, cuestión que evidencia no sólo en los discursos de los entrevistados sino en la práctica rutinaria de la disciplina.

### **La Reconstrucción Argumental**

Las trayectorias investigativas desarrolladas en el estudio conducen a plantear, como una convergencia que asoma la interdicción de los sistemas teóricos tradicionales, una aproximación interpretativa del fenómeno que se pone de manifiesto en el campo de la Orientación Educativa Vocacional, que en términos de los actores sociales que participaron en la configuración de los discursos teóricos u operacionales sobre las concepciones de los soportes o fundamentos de este campo de la educación convoca en principio reconocimiento de un giro evidente en la apreciaciones o criterios explicativos

que, ya con vieja data, hacen de plataforma argumental de la praxis orientadora.

La aproximación aludida emerge de los giros en las concepciones estéticas constituidas en la tríada *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis*, como planos innovatorios del desideratum teórico que busca asentamiento frente a la concepción heredada del pensamiento hegemónico positivista en todos los planos de la ciencia. Aquí, específicamente, en el seno de las ciencias sociales y humanas, en las cuales se ubica la educación como ciencia, estos giros epistémicos han producido rupturas, cambios y transformaciones tanto en los causes epistemológicos como en los metodológicos, por cuanto ya es evidente que las alternativas teóricas positivista son insuficientes e inoperantes tanto para el conocimiento de la realidad social, como para responder a los cambios y solucionar conflictos, de diverso orden, existentes en la misma.

En el seno de la crisis referida, han irrumpido movimientos de reflexión y crítica tales como el de los teóricos de la postmodernidad, quienes refutan la razón moderna y la idea fuerza del sujeto epistémico trascendental; del mismo modo declaran el “fin de los grandes relatos” (Lyotard, 1986) o bien, como lo maneja Vattimo (2000), el “fin de la modernidad”. Paralelamente emergen posturas contrarias a este movimiento, entre las cuales se encuentran la de Habermas (1999), defensor de los criterios de la modernidad entendiéndola como un proyecto incompleto. Por tales razones, la crisis de las ciencias sociales implica un proceso de reorganización y transición en el cual los postulados de la modernidad no han terminado aún de agotarse y los nuevos desarrollos epistemológicos aún no se consolidan (Barradas, 2011); sin embargo, abre nuevos espacios y referentes desde donde inda-

gar y reflexionar sobre la realidad social, humana y educativa.

A la discusión de la modelización de los sistemas complejos aluden Allen, Engelen y Saglier (1998; p. 37), cuando discuten “la revolución de la ciencia provocada por los conceptos que surgen del estudio de las estructuras disipativas en física y química”.

Estos cambios en la modelización impactan a las ciencias en su extensión y a las disciplinas más particulares en su operatividad. En este enfoque sobre el cambio, la idea de sistema abierto no se ubica en los sistemas termodinámicos clásicos sino que apela a los criterios sobre las interacciones no lineales que espontáneamente rompen con la simetría del sistema referencial; por esto, no se concibe en la visión de complejidad de un ámbito disciplinar como Orientación que su alcance se atenga a las restricciones de los sistemas cerrados.

Este fenómeno aludido que implica reconocimiento de las interacciones no lineales, cuando se trata de los sistemas humanos, deja ver ciertamente su complejidad; la interrelación entre las personas, la disposición de la teoría de base y las tendencias operacionales en los sistemas mismos dan talante de complejo a la exaltación de la Orientación como base de los procesos de asistencia-acompañamiento en lo relacional del campo educativo, de las profesiones, de la elección de carrera o simplemente de la necesidad de Orientación vocacional.

Tales referentes, sistema mundo, sistemas humanos, contemplan, entre otras, consideraciones relativas al conocimiento intersubjetivo, la interacción simbólica, los marcos interpretativos, la auto-referencialidad, la comprensión del significado subjetivo de la acción social, la complejidad; y, desde allí, la inclu-

sión y consideración de la categoría de sujeto narrativo-performativo-reflexionante, pues en él se recoge el sentido de la experiencia estética sensible.

### **Tríada Estética de Orientación**

Desde las instancias argumentales expuestas, tratamos de superar la visión homogeneizante y normalizadora de la prescripción científicista sobre la Orientación Educativa Vocacional en el espacio universitario, cuyo basamento teórico surge de teorías establecidas que configuran una visión rígida y cerrada de la atención de las necesidades del usuario de los servicios de la Orientación.

Así, una visión alternativa de la Orientación Educativa Vocacional puede partir de los descriptores que ligan una estructura conceptual cuyo punto de partida es la estética y que puede ilustrarse a modo de espiral recursiva continua como la que se muestra seguidamente.

Las iteraciones demarcadas en la disposición de las entidades que configuran la tríada *Aisthesis*, *Poiésis*, *Katharsis* tienen como punto de partida el proceso de recepción o impresión estética, vista como impacto de la experiencia vivenciada ante el fenómeno observado, en este caso sobre el fenómeno de la Orientación Educativa Vocacional.

Este plano se mueve recursivamente y de manera compleja como fuente primigenia de la experiencia estética, intersectándose en el nodo crítico de lo transformacional como *Poiésis* o recepción plena de lo observado. En la práctica, la recursividad señalada puede ilustrarse mediante una espiral concéntrica, en la que se refleja la simbiosis de las fuentes conceptuales generadoras de una nueva visión para

la Orientación Educativa Vocacional, tal como se muestra a continuación.

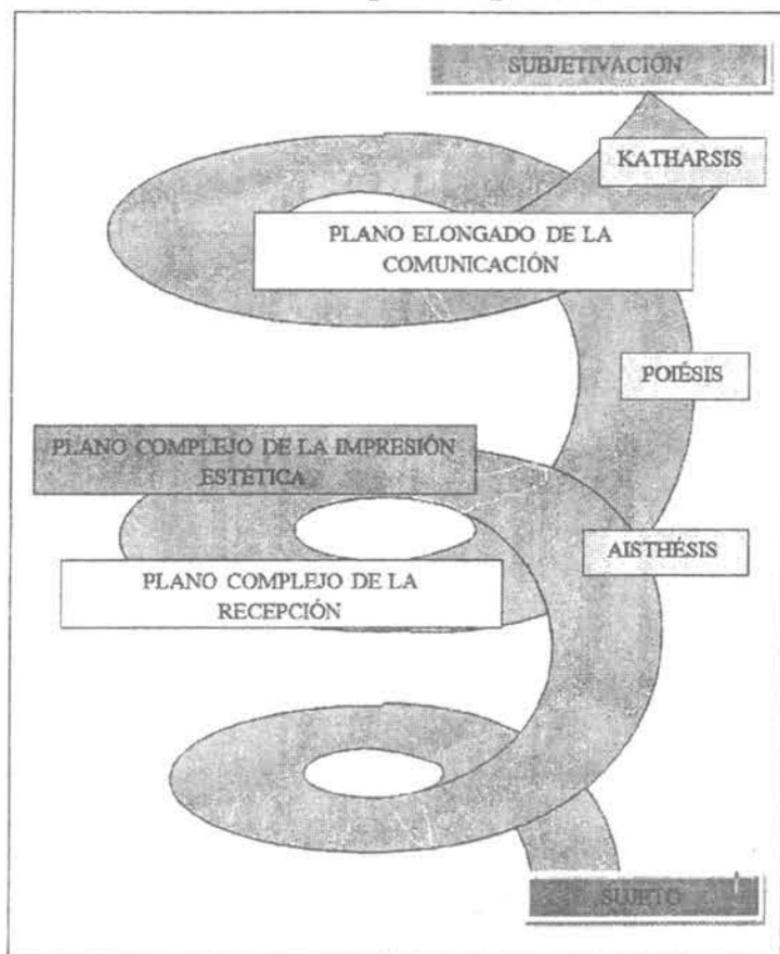
En este proceso, la concienciación sobre las dimensiones del fenómeno cobran cuerpo para constituirse en lo secuencial del bucle conceptual derivado de la triada visto como mismidad-otredad-alteridad; el cierre de la construcción estética no ocurre sino que consigue continuidad en la emergencia del goce estético profundo contenido en lo comunicacional o *Katharsis* del acto perceptivo-reflexivo y axioestético que define la complejidad de la concienciación en el ser humano y que en el orientador deviene en nueva forma de pensamiento implicado en el dominio de los referentes para la reflexión-acción-transformación que reclama el nuevo estadio teórico de la Orientación.

Aquí, tal como lo señala Zemelman (2000), se entiende al sujeto narrativo-performativo como una entidad de performatividad en el lenguaje, en las emociones y fundamentalmente en los sentimientos y el sentir estético; este, en plural contiene los sujetos dispuestos como actores erguidos, constructores de su propia historia, constructores de los procesos y hechos humanos, actores de la práctica de la Orientación en un constante estar dándose en el espacio de intervención y en cualquier otro espacio de interacción humana.

Cuando son aceptados estos estadios referenciales, el acto de habla (Austin, 1996), el acto performativo implica la visión de lo perlocutorio así como de lo ilocutorio del lenguaje como acción; es decir, la representatividad que asumen los conceptos en el accionar de la interacción humana desde el lenguaje pone en evidencia la intencionalidad del discurso. En este caso, la performatividad refiere las competencias no sólo comunicacionales del orientador sino aquellas que aseguran el dominio amplio y consistente de las

teorías de soporte de su campo profesional, el sentido humano vertido en el humanismo como derrotero filosófico de apuntalamiento de las teorías y de la operatividad de la práctica en Orientación.

GRÁFICO 22: Espiral del giro estético



La *Aisthesis*, *Poiésis* y *Katharsis* adquieren como conceptos guías del giro estético, desde los discursos performativos de la Orientación Educativa Vocacional, una dimensión extensiva que transfigura al orientador en lo que realmente es: un sujeto narrati-

vo-performativo-reflexionante, colmado de sentidos, permeado por el humanismo y convencido de la necesidad de repensar el orden teleológico de la profesión.

La articulación de los contenidos conceptuales como redes nodales que devienen estética transformacional sobre la obra observada "Orientación Educativa Vocacional" tiene implicaciones plenas con la carga anímica del sujeto, sus conversiones de subjetividad y los productos transformacionales de la subjetivación como resultado de la aprehensión de lo narrativo, su comprensión fenoménica y trascendental y la identificación del sentido de los discursos que le son propios para esclarecer el nuevo rumbo teórico de la visión indivisa de su campo disciplinar.

Esta red criterial, urdida como hilo tensional en la nueva interpretación de la plataforma teórica de la Orientación, se puede ilustrar en la disposición gráfica que integra de modo complejo Beer (1970), el sistema de creencias, el sistema axiológico, el plano de los sentimientos y el mundo de vida del orientador, contruidos para sostener la *Aisthésis*, la *Poiésis* y la *Katharsis* como tríada interpretativa de la condición subliminal estética de la Orientación Educativa Vocacional. Tal ilustración se dispone en el gráfico N° 23.

La imagen mostrada es un símil del impacto de la Koiré del pensamiento abierto de la Orientación emergente; es la ilustración del diálogo entre el orientador y el espacio de intervención que le es propicio para reivindicar el valor de lo subjetivo, de la subjetividad y la subjetivación que viaja en su interactividad comunicacional desde lo multiforme del lenguaje conjugado en el silencio o en el habla. Es la identificación del ser de lo que somos como profesionales, de nuestra identidad como espacio para pensar estéticamente en la obra derivada del hacer profesional, es el lugar de

ubicación identitario del orientador en relación con el significado del sujeto de intervención: la otredad, la alteridad, la fusión mismidad-otredad-alteridad, es salirse del viejo anclaje mercantilista del presente, que define a la Orientación como posibilidad de interdicción en el otro y los otros hipotecándola con la miseria espiritual del positivismo lógico. La transfiguración del sistema lineal al sistema complejo en el ser de la Orientación es entonces un giro necesario que descubre la potencialidad de la obra en su trascendencia estética para construir canales de iteración entre el sujeto de Orientación y el mundo de referencias, como retícula compleja comprensiva del paisaje medular hecho música, con sus cadencias rítmicas y armónicas, con sus notas básicas altas, medias, bajas pero elongadamente armónicas. Esta nueva vía creativa reinventa la Orientación en relaciones interactivas, sistémicas, complejas, de profundidad estética que deviene estética, salta las barreras del arcaje positivo y se ubica en un humanismo transfiguracional, para salir de la zona de encuadre cerrado y generar borrosidad en los límites referenciales; nueva narratividad, nuevos derroteros desde el sujeto mismo sin la fragosidad de la intervención forzada, es la melodía del acompañamiento abierto en la fruición ilimitada del hacer en lo subjetivo individual o en lo colectivo que da sentido al acontecer. Acción continua que reivindica el cultivo de la corporeidad estética en el oficio compartido.

Este símil pictórico, "estético", hace imposible la repetición academicista de la práctica en Orientación desde el utópico lenguaje autónomo pero acorralado en el psicologismo cifrado, velado en su no poder ver la intensidad y lo tensional del todo-siempre-ya visto que oscurece la visibilidad misma. El giro, entonces, reubica la posición sistémica referencial del orientador para sol-

tarlo a campo abierto con su presencia misma en un permanente construir lo real y el devenir.

Así, lo representacional del otro, de los otros y del alter, no será sólo individual, se hará colectiva en la conquista de la estética de cualquier otra postura creadora con resonancia del nosotros libre de todo prejuicio instrumentalizador.

Los límites abiertos del sistema implican asentir en el intercambio de energía en el acto orientador desde el sentido mismo de la acción transfiguracional del ser de la Orientación como base del hacer-sentir-actuar-compartir en la iteración. El referencial mundo estético tiene, en el gráfico, conectividad múltiple con el mundo axioestético; marca la conjunción de la *Aisthesis-Poiésis-Katharsis* en una corporeidad reflejo en la narratividad colectivizada en la performatividad del sujeto, los sujetos y el mundo referencial en el lenguaje, convergentes en el punto nodal de la reflexividad transformacional sujeto-subjetividad.

La triada *Aisthesis-Poiésis-Katharsis* está en articulación con el mundo axioestético de los sujetos imbricados, la misma triada generando conectividad con la figura narratividad-performatividad-reflexividad, para hallar lugar en la diada sujeto-subjetivación canalizada hacia el mundo axioestético que comprende lo axiológico, el sistema de creencias y los sentimientos. Es un nuevo esquema para la experiencia estética trascendente y profunda en un proceso de nuevas relaciones interactivas que descubren lo temporo-espacial de la acción y del sentido relacional que hacen los registros pasado-presente una temporalidad inmediata y paralela al mundo de vida sin cronos que se hace ética-estética aligerada y enriquecida en las creencias y los sentimientos. Es la imagen sorprendida por la transfiguración de su propio ser, en la cual lo

realista gira en tono complejo hacia dominios de la intensidad de la hiperpresencia humana como lógica de la sensación deleuziana; transfiguración en complicidad con lo multi-imaginal, consistente en su filosofía y ajeno de irritabilidad o movilidad extrema.

**Gráfico 23:**  
**Sistema complejo de Orientación Educativa Vocacional**



Es como lo hemos dicho, la cadencia del ritmo armonioso de la melodía transformacional de la Orientación en un nuevo escenario de herencia estética capaz de reivindicar en el goce estético profundo la sensibilidad y sutileza de la anunciación del sin tiempo contemporáneo.



## Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Ediciones Trotta. Madrid.
- Allen, P.; Engelen, G. y Sanglier, M. (1998). La evolución de las colectividades humanas. En: *El tiempo y el devenir*. Prigogine, Y. Ediciones Gedisa. Barcelona. España.
- Alloa, E. (2004). *La resistencia de lo sensible. Merleau-Ponty. Crítica de la transferencia*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Aristóteles (1970). *Metafísica*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Aristóteles (1978). *La Política*. Edit. Bruguera. Barcelona.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Ediciones Fondo de Cultura Económica. México.
- Bachelard, G. (1958). *El aire y los sueños*. FCE, México.
- Bachelard, G. (2002). *La formación del espíritu científico. Siglo XXI*. Buenos Aires.
- Bachelard, Gaston (1986). *Epistemología*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Baert, P. (1986). *La teoría social en el siglo XX*. Alianza Editorial, S.A., Madrid.
- Bajtín, M. (2000). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. México.
- Bajtín, M. y Sábato, F. (1986). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Anthropos. Barcelona, España.
- Barradas, M. (2011). *Subjetivación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación en el pregrado universitario*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

- Bayer, R. (2002). *Historia de la Estética*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Beck, C. (1973). *Orientación educacional, sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Beck, J. (1991). *La articulación de la ciencia y la sociedad*. Cresal-Unesco. Bogotá.
- Beer, S. (1970). *Modelos de sistemas viables*. Ediciones Utheha. Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Beuchot, O. (1994). Por un modelo de formación de Orientadores. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V. 7, 9-22.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad.
- Bisquerra R. y Filella, G. (2010). Tutoría virtual sobre modelos de intervención psicopedagógica. Disponible en: *Agora virtual*. [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/miscelanea/pdf\\_6\\_bisquerra.pdf](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/miscelanea/pdf_6_bisquerra.pdf)
- Buber, M. (1978). *Qué es el hombre*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Buytendijk, J. (1996). *Fenomenología del encuentro*. Desclée de Brouwer, París.
- Calonge, S. (1985). *La Orientación: individuo y sociedad. Sus necesidades*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Calonge, S. (1988). *Tendencias de la Orientación en Venezuela*. (2ª. ed.). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Calonge, S. (1998). La Orientación en el contexto de la descentralización educativa. *Revista de Pedagogía*, XIX (54), 21- 37.
- Calonge, S. (1999). Orientación y Posmodernidad. Una mirada psicosocial. En Casado, E. y Calonge, S. (Eds.),

- Lecturas de Orientación*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Calonge, S. y Casado, E. (1998a). Un modelo para el estudio de la interacción social comunicativa. En *Investigación en Educación: Jornadas de Investigación 1998* (193-214). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Calonge, S. y Casado, E. (1998b). *Interacción Social Comunicativa*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Casado, E. (1998). Una visión psicosocial alternativa para la Orientación Educativa. *Revista de Pedagogía*, XIX (54), 7-20.
- Casado, E. (1999). La identidad. Un objeto teórico-práctico de la Orientación. En Casado, E. y Calonge, C. (Eds.), *Lecturas de Orientación*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid. Editorial Manova.
- Castoriadis, C. (1998). *Fenomenología de la Percepción*. Ediciones Península. Barcelona. España.
- Castoriadis, C. (2002). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona. España.
- Claramonte, J. (2008). *Estética y teoría del arte. Escritos inéditos nulla ética sine esthetica*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá. Colombia.
- Cobos, P. y Almaraz, J. (1995). Representación de conceptos y categorización: un modelo conexionista. En: Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P. *Razonamiento y comprensión*. Editorial Trotta. Serie Cognitiva. Madrid. España.
- Cortelazzi, S. (1986). La propuesta etnometodológica en la perspectiva micro. En: *Estudios de sociología*, N° 34 (374-403).
- Coulom, J. (1994). *La Etnometodología*. Edit. Cátedra. Madrid.

- Coulom, J. (1998). *Etnometodología y Educación*. Editorial Cátedra. Madrid.
- Cremin, T. (1964). *Una historia de la educación del arte*. Paidós. Barcelona. España.
- Crow, T. y Crow, E. (1990). *El esplendor de los sesenta*. Ediciones Akal. Buenos Aires.
- Damiani, L. F. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Ediciones FACES-UCV. Venezuela.
- Del Olmo, F. (1956). El consejo vocacional, realizaciones venezolanas. *Educación*, N° 83. (53-78).
- Derrida, J. (1996). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. (Gómez Peñalver, P; trad.) (2ª reimpresión). Barcelona, España: Ediciones Piados Ibérica, S. A. (Obra original publicada en 1989)
- Deslaulier, J. P. (1991). *Diseño de investigación en ciencias de la salud*. Pontificia Universidad de Bogotá. Colombia.
- Díaz Allué, M. T. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Madrid: Universidad Complutense (inédito).
- Díaz Morales, M. (2010). *Estilos diferenciales de personalidad*. Ediciones Miño y Dávila. Madrid.
- Diez, J. A. y Moulines, C. U. (1999). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Ediciones Ariel. Barcelona. España.
- Dilthey, W. (1986) *Introducción a la Ciencia del Espíritu*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1970). *Las Reglas del Método Sociológico*. Edit. LaPleyade. Buenos Aires.
- Eagleton, T. (1998). *Las ilusiones del Postmodernismo*. Editorial Paidós. México.
- Essenfeld, S. (1979). *Ayudar a ser*. Caracas: FEDES.
- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, M. (1988) *La arqueología del saber*. Siglo XX Editores, México.

- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Fullat, O. (1998). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, España: ediciones Ceac.
- Gadamer, H. G. (1986): *Verdad y método*. Tomo I. (Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito; trad.) Salamanca/España. Ediciones Sígueme, S. A. (Obra original publicada en 1975).
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Tomo II. Salamanca-España Ediciones Sígueme. Tercera Edición.
- Gadamer, H. G. (2005). *Ontología estética y hermenéutica*. Editorial Dykinson. Madrid-España.
- Girard, R. (1998). *Literatura, mimesis y antropología*. Gedisa, Barcelona.
- González, J. (2010). La Orientación Comprometida y las formas políticas de Gobierno en América Latina. *Tiempo Latinoamericano*. Etapa II, Año I, Número 5 (28).
- Gorden, R. (1975). *Intervención Social. Técnicas y estrategias*. Edit. Homewood. Illinois.
- Habermas, H. (1998). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomos I y II. Ediciones Tecnos. Madrid.
- Habermas, H. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa. Complementos y estudios previos*. Ediciones Tecnos Madrid. España.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía Social*. Editorial Tecnos, S.A. Madrid.
- Hegel, G. W. F. (1980). *Fenomenología del Espíritu* (12ª reimpresión), (Roces, Wenceslao; trad.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1807).
- Heidegger, M. (1988). *Identidad y diferencia*. Barcelona, Anthropos.

- Hempel, C. (2002). *Filosofía de la ciencia natural*. Alianza. Madrid.
- Hempel, C. G. (1986). *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Ediciones Paidós Estudios Básica. Barcelona, España.
- Hernández; R., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Ediciones McGraw Hill.
- Holland, J. (1968). *Principios y métodos de la psicología social*. Edit Amorrortu. Buenos Aires.
- Holland, J. (1975). *La elección vocacional*. Edit. Trillas. México.
- Husserl, E. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Editorial Crítica. Barcelona
- Husserl, E. (1990). *Invitación a la Fenomenología*. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.
- Hutchinson, S. & Wilson, H. (2003). La investigación y las entrevistas terapéuticas: una perspectiva postestructuralista. En J. Morse (2003) (ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (349-369). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ibáñez, A. (1988). *El proceso de la entrevista: conceptos y modelos*. Editorial Limusa. México
- Innerarity, D. (2002). Introducción. En: *Pequeña apología de la experiencia estética*. Jauss, H. R. Paisos. Buenos Aires.
- Jakobson, R. (1996). *Ensayos sobre Lingüística General*. Ediciones Brower. Offor University Press. Londres.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- Kant, I. (1970). *Crítica del Juicio*. Ediciones Lozada. Madrid.
- Kant, I. (1978). *Observaciones sobre el sentimiento de lo Bello y de lo Sublime*. Libros Utheha. Buenos Aires.
- Kant, I. (1980). *Metafísica de las Costumbres*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Kowitz, G. y Kowitz, N. (1969). *La Orientación escolar moderna*. Ediciones Troquel. Buenos Aires.
- Krumboltz, J. D. (1979). *Cambio de conducta en los niños*. Fundación Guggehein. Dresdel. Alemania.
- Kusch, R. (1970). *El pensamiento indígena y popular en América*. Instituto de Cultura Americana, 1ª Edición, México.
- Lacan, J. (1985). *Escritos I*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea Nacional. Decreto con rango de Ley.
- López Beltran, F. (1999). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1, num 2, pp. 391-407. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta2/2invest7.pdf>.
- López Meza, C. (1983). *Psicología y Orientación vocacional. Un enfoque interactivo*. Ediciones Gedisa. Barcelona. España.
- Luckas, G. (1978). *Historia y Conciencia de Clases*. Ediciones Orbis. Barcelona. España.
- Liotard, J. (1986). *La condición postmoderna*. Ediciones Gedisa, Barcelona, España.
- Maestro, R. (2004). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. Edit. Infancia y aprendizaje. México.
- Mafessoli, M. (2003). *El conocimiento ordinario*. Ediciones Fondo de Cultura Económica. México
- Martí, E. (1996). *El constructivismo y sus sombras*. Barcelona, España. Anuario de Psicología.
- Martínez M, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Editorial Trillas.
- Martínez, C. (2002). *Curso de lógica*. McGraw-Hill. México.
- Marx, K. (1980). *El Capital*. Siglo XXI, México.
- Merleau-Ponty M. (1998). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachette.

- Merleau-Ponty, M. (1975) *La Fenomenología y las ciencias del hombre*. (De González B. Irma Beatriz y Piérola A. Raul; trad.) Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2008). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península. Barcelona-España.
- Morril, C.; Oetting, L. y Hurst, T. (1974). *Psicología: un nuevo enfoque*. México: Prentice Hall.
- Morillo, F. y Zambrano, C. (2011). Dominio cognitivo sobre epistemología en los docentes de los liceos bolivarianos. En: *Revista Educación*. Segunda Etapa / Año 2012 / Vol. 22 / N° 40 / Valencia, Julio-Diciembre. PP: 38-55.
- Moscovici, S. (1991). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Ediciones Huemel. Buenos Aires.
- Muñoz, J. (2005). Pensamiento reflexivo en la formación educativa. En: *Cuadernos Pedagógicos*. N° 2, Medellín. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Nietzsche, F. (1972). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Ediciones Buro. Madrid. Taurus.
- Nietzsche, F. (1978). *Más allá del bien y del mal*. Buro Editor. Buenos Aires.
- Osho, International Foundation. (2011). *El filo de la navaja. La necesidad de una revolución en la conciencia*. Editora Géminis Ltda. Colombia.
- Osho. International Foundation. (2010). *La pasión por lo imposible. La búsqueda de la verdad, la bondad y la belleza en el camino del autoconocimiento*. México D.F.
- Ossas Swears, C. (2005). Anhelos de ficción. Disponible en <http://redalyc.uamex.aisthesis.no38.santiagodechile>.
- Otero León, R. (2010). *Desarrollo humano y sentido de existencia*. Praxis. Buenos Aires.
- Padrón, G. J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNERS. Caracas.
- Parsons, T. (1909). *Choosing and vocation*. Printer-press. Washington.

- Pérez, N.; Filella, G y Bisquerra R. (2009). A 100 años de la Orientación: de la Orientación profesional a la Orientación psicopedagógica. En: *Revista Currículum*. N° 22, Octubre. Págs. 55-71. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero22/perez.pdf>
- Prigogine, Y. (1998). *Tan sólo una ilusión*. Ediciones Gedisa. Barcelona. España.
- Ricoeur Paúl (1998). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- Ricoeur Paul, (2006). *Teoría de la Interpretación*. México. Editores Siglo XXI.
- Ricoeur, Paúl. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores, S.A. España.
- Ritzer, G. (1997). *Sociología*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rorty, R. (2000): *El giro lingüístico de la filosofía*. Barcelona, España, Editorial Paidós Ibérica, S. A.
- Rorty, R. (2002): *Filosofía y futuro*. (Calvo, J y Ackerman, A; trad.). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A. (Obra original publicada en el 2000).
- Ruiz, J. (1996). *Sociología de la investigación*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Sábato, E (1987). *El escritor y sus fantasmas*. 2ª Edición Seix Barral, Barcelona.
- San Agustín. (1970). *Confesiones*. Edit. Bruguera. Barcelona.
- Sánchez, M. (2010). *Desarrollo de Estrategias Cognitivas*. Ponencia presentada en la II Reunión de Currículo en la Educación Superior Venezolana. Maracaibo. Venezuela.
- Sartre JP. (1948): *El ser y la nada*. (Valmar, Juan; trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, S, A. (obra original publicada en 1943).

- Scheler M. (2003). *Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona, España. Granica.
- Scheler, M. y Sartre, J. P. (1970). *Sobre el puesto del hombre en el Cosmos*. Buenos Aires, Losada.
- Schwartz, H y Jacobs, J. (1984). *Sociología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Seideman, E. H. (1989). Relationships between task time and learning gains in secondary schools. *Journal of Educational Research*, 78 (1), 5-10.
- Shelley, B. (1972). *Manual para el Asesoramiento Psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Shertzer, L. y Stone, B. (1972). A Bakhtinian psychology: from out the heads of individuals and into the dialogues between the them. In: Mayerfeld, M. y Gardiner, M. *Bakhtin and the human science*.
- Shertzer, T. y Stone, G. (1972). *La Orientación escolar moderna*. Ediciones Troquel. Buenos Aires.
- Super, D. E. (1997). *Teoría del desarrollo vocacional*. Paidós Psicología. Barcelona. España
- Taylor S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica.
- Trías, E. (2000). *La edad del Espíritu*. Ediciones Destinos. Barcelona. España.
- Ulla, K. (1988). La Orientación vocacional y el mercado de trabajo: orientar para transformar o domesticar. En: *Perspectivas*. Revista de Educación. Unesco. Vol. XVIII.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Un dialógico del encuentro con el otro*. Publicaciones del Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Valéry, P. (1996). *Cahiers*. La pléyade. Buenos Aires.

- Vattimo, G. (2000). *Introducción a Heidegger*. (Báez, A; trad.), Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A.
- Vilera de Giron, A. (1998). *Orientación educativa: desciframiento y posmodernidad*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- 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. N° 13 (2008):29-52.
- Vital, F. y Casado, E. (1998). *Fundamentos pedagógicos de la Orientación*. Anthropos, Venezuela, 2, 89-104.
- Vítale, D. (2005). Reforma del Estado y democratización de la gestión pública: la experiencia brasileña del presupuesto participativo. *Revista del CLD Reforma y Democracia* N° 33 (Octubre) Caracas, Venezuela.
- Wagner, W.; Hayes, N. y Flores Palacios, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Ediciones Anthropos. Barcelona. España.
- Weber, M. (1990). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Wittgenstein, L. (1986). *Investigaciones filosóficas*. Ediciones Basil Blackwell, Madrid.
- Wittgenstein, L. (1990). *Sobre la certeza*. Ediciones Basil Blackwell, Madrid.
- Zemelman, H. (2008). *Los horizontes de la razón*. Barcelona. España. Editorial Anthropos.
- Zemelman, H. (2000). *Voluntad de conocer*. Ediciones Anthropos. México.
- Zubiri, X. (1990). *Historia de la filosofía*. Dolmen. Santiago de Chile.



Los elementos definitorios de la Orientación emergen o se revelan como factores que se manifiestan en términos de canales transformadores de los complejos espacios en los cuales se desarrollan las múltiples actividades humanas; estos requerimientos de cambio impactan también los tejidos arquitecturales de los sistemas teóricos en una amplia variedad de disciplinas, entre ellas las ciencias de la educación y consecuentemente el cuerpo conceptual de la Orientación Educativa y Vocacional se ve impactado por el sentido del cambio. Es en este último segmento de intersección, cambio-concepciones sobre Orientación, donde se ponen de manifiesto las más urgentes exigencias para buscar con presteza nuevos referentes teóricos que faciliten comprender el alcance de los mencionados cambios.

Entonces, en el presente texto se expone la visión de cambio que se asocia a las concepciones que se tienen sobre la interacción humana y el dominio cognitivo en Orientación; tal cambio se entiende como un sistema de pautas teóricas y de herramientas prácticas, organizadas y consistentemente presentes en los sistemas teóricos que dictaminan de manera visible una cultura emergente, un cuerpo argumental que se hace colectivo con la finalidad de responder y satisfacer las necesidades e intereses de los orientadores, de las instituciones y de los usuarios de los servicios derivados del posicionamiento social de la profesión.

FELIPE A. MORILLO es Licenciado en Educación, mención Orientación y Magister en Orientación y Asesoramiento por la Universidad de Carabobo, es Doctor en Educación en la misma Universidad. Clasificado como investigador nacional PEI-2013, desarrolla actividades investigativas en el Centro de Investigación CISET, de Faces-UC. Autor de artículos científicos y conferencista en temas de Orientación Educativa. Actualmente es profesor Asociado adscrito a la facultad de Ciencias de la Educación. Orientador profesional jubilado de la Secretaría de Educación de la gobernación del Edo. Carabobo.

