

El acontecer de la orientación

(2º eje orientador: El proceso)

Angel J. Lázaro Martínez
Universidad de Alcalá (Madrid)

RESUMEN

La orientación como labor de ayuda y acompañamiento del ser humano tiene varios aspectos: la información, la intervención y el proceso. En este trabajo se resalta el proceso orientador, como acontecer permanente de la persona cuya singularidad es precisamente esa, estar siempre en un proceso continuo de ser orientado y autoorientado.

ABSTRACT

The orientation as a way of help and accompaniment to the human being has various aspects: the information, the intervention and the process. In this work what is highlighted is the process of advising and guiding, as a permanent means for someone whose singularity is always to be in a constant state of awareness and self-awareness.

"Analizar el concepto de "Orientación Educativa" encamina al estudio de otros con los que está relacionado. como son) por ejemplo, los de Educación) Enseñanza) Didáctica) Psicoterapia) Asesoramiento o Evaluación) que por su contraste y comparación contribuyen a diferenciarlo y matizarlo. El empeño se enriquece cuando se constata que en diversos ámbitos culturales y lingüísticos) otros términos asumen competencias similares o próximas) como son "guidance") "consulting") "assessment", appraisal) a los que añaden otros más recientes como "empowerment", "assessment authentic") "portafolios" ... Es un esfuerzo complejo, porque la Orientación) en el ámbito de la Educación) se ha ido acunando desde finales del siglo XIX) vinculada a necesidades requeridas por los cambios de funciones de las sociedades occidentales) que generaron nuevas competencias y estilos de vida en los roles desempeñados por los profesionales."

Hace bastantes años, en un estudio anterior (1978), sistematizábamos el concepto de desarrollo orientador educativo, que se enriquecía según variaban las funciones de las instituciones sociales, y se acomodaban los nuevos roles de actuación a las necesidades surgidas. Según se esquematiza en el Fig. ,que realizamos a comienzos de los setenta (1), y que posteriormente hemos ido revisando (1989), sistematizamos el origen de la acción orientadora, entendiendo que la Orientación surge parada! respuestas formativas a carencias y descompensaciones sociales.

La sistematización empírica y las aportaciones del experimentalismo, desde mediados del XIX, aportan nuevas conceptualizaciones formativas a las Ciencias Sociales y Humanas con la incorporación del positivismo y de la metodología experimental. En nuestro caso,es imprescindible referir, esto es, relacionar ambos conceptos, Orientación y Educación, para adentrarnos en el sentido de cada uno, ya que es el marco envolvente que los engloba, que los contextualiza y que contribuye a su clarificación.

Secciones	Deficiencias-clave	Consecuencias	Desarrollo Orientador
Personal	Dificultad para integrar los fenómenos del contorno con la dinámica del propio yo y confusión en la asunción del propio yo	Desajustes de la personalidad, perturbaciones de identidad	O. Personal, Psicoterapia
Familiar	Desconocimiento de las características de la personalidad, de los estadios evolutivos y de los cambios de y evolución de la familia	Perturbaciones en las relaciones establecidas en el ambiente familiar	O. Familiar
Socio- Escolar	Diversidad de los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos planteamientos socio-institucionales	Anomalías del aprendizaje y cometidos institucionales	O. Escolar, Académica y Educativa
Profesional Vocacional	Deficiente adecuación de las características personales al puesto de trabajo desempeñado y desarrollo profesional	Despilfarro económico y desequilibrio personal, confusión en desajustes profesionales y tareas requeridas	O. Profes. y Desarrollo de carrera

Cuando se pretende realizar un análisis de algo se ha de recurrir a los conceptos contextuales en el que esté inserto y a sus referencias diferenciadoras, esto es, que el análisis ha de remitir al sentido con lo que ese algo esté relacionado y que explique dicha realidad. A veces, incluso es habitual, cuando los objetos de estudio están tan intrínsecamente unidos, tanto en el qué, como el contexto y sus referentes, que sus caracteres y límites pueden manifestarse confusos y difuninados.

Esta circunstancia es lo que ocurre cuando se analiza la Orientación Educativa, ya que su propia definición, polisémica y ambigua (2), está en función de los procesos educativos. También se podría indicar que está íntimamente unida a las características de lo que constituye la Educación, en tanto en cuanto se aplican sus condiciones a las finalidades de lo formativo. Las funciones de la acción orientadora pueden ser genéricas, pero están matizadas, también esencialmente, por el modo de intervenir que la peculiar diferenciación humana y de cada situación y pretensión contextual. La Orientación, aún teniendo funciones básicas, es diferente según sea la intervención para mejorar la decisión, lo social, lo institucional - académico, lo socio - familiar, lo profesional...

Estas notas iniciales sugieren que delimitar qué es Orientar educativamente e Intervenir psicopedagógicamente es un empeño complejo - ya que el propio contexto en el que están insertas, la Educación, es un Sistema con la peculiaridad dinámica. Educar es un proceso de análisis difícil, si se tienen en cuenta las variables que inciden en su propio acontecer y se superan las elementales reflexiones etimológicas, a partir de los clásicos y manidos términos educare y educere. Educar es un concepto sencillo porque es nítido su quehacer, pero, por otra parte, es complejo ya que el entramado de variables y circunstancias que lo compone es multivariado y heterogéneo. Por eso definirla puede ser una pretensión petulante, pero imprescindible, pues se ha de superar el mero y elemental enfoque de percibir la educación como una actividad de enseñanza; sencilla y altruista, intuitiva y ocurrente. No obstante definir, breve y condensadamente algo, es un método para comprender lo que es algo en sí mismo, empeño, cuasi didáctico, al que no se sustrae ningún profesional. y en esa pretensión se arrastran las acciones diferenciales del fenómeno educativo, como Orientar, Enseñar, Instruir, Aprender, Formar,....que, para evitar distanciamientos, apenas vamos diseccionar; solo nos centramos en el núcleo de la entidad del hecho orientador; en todo caso, remitimos a otros trabajos nuestros en donde se realiza las relaciones entre los conceptos de Orientar en comparación con otros términos psicopedagógicos (1986).

Además de lo que se ha indicado anteriormente sobre lo que implica la definición de algo, apoyándonos en Zubiri, definir es un desmadejamiento de ideas y pretensiones que se van diferenciando, pero que, parecen que se enturbian otra vez cuando, una vez definidas, se aplican a situaciones prácticas, porque otra vez, para que se manifiesten los fenómenos de donde se ha partido empíricamente para definirlos, se han de establecer relaciones imbricadas entre las distintas partes definidas, Por eso se define: para diferenciar las partes que componen lo definido y que pueden estar superpuestas y parecen iguales, aún cuando tengan cometidos diferentes. En cada definición se ha de "hacer constar" la actividad que compete a lo definido y "hacer constatar" es un proceso de validación y verificación de la definición. Y, por tanto, al definir se pretende mantener en reposo lo definido, como si todo no estuviera en constante mutación.

Definir es hacer la "instantánea" de algo señalando su estado (momento) y reposo, señalando su substancia. Pero como hemos indicado anteriormente, es en la Educación

en donde se manifiestan conjunta y constantemente lo esencial y lo superficial, lo circunstancial y momentáneo se superponen y confunden.

La connotación más evidente de la EDUCACIÓN es que es una situación y un estado, una forma de "estar siendo", esto es, la educación se esta haciendo, es un suceso que ocurre y que requiere permanente reflexión sobre su propia "entidad. Por tanto, para definir en qué consiste, hay que tener en cuenta su constante sucesividad ya que constantemente reclama una revisión de su propio quehacer, aunque sus fundamentos puedan parecer inalterables a sucesos y condicionamientos socio - ocasionales.

Estas precisiones teóricas están en consonancia con un planteamiento filosófico que oriente las decisiones de los hombre. De de una forma un tanto aparatosa y comercial han surgido una corriente denominada Filosofía práctica, que intenta señalar que el acervo de los conocimientos filosóficos, especialmente en el mundo occidental, permite establecer una forma de pensar que se acumula en la personalidad y mantiene la conducta y el equilibrio emocional. Es una filosofía más dirigida a cómo se ha de ser y menos metafísica, como puede ser el ilustrativo best-seller, tanto en España como en otras países, obra de LOU MARINOLFF, Profesor de Filosofía en el City College de Nueva York, Más Platón y menos Prozac (2000), en donde se ofrecen estrategias para conseguir una forma de estar en el mundo. Es una aproximación práctica, desde la filosofía occidental, hacia cómo se ha der ser y, por tanto, cómo se ha de educar.

Más significativo y profundo, en esta aproximación actual de lo filosófica a lo educativo, nos parece el hecho de que en el último Congreso Mundial de Filosofía, realizado en Boston en 1998, se haya convocado bajo el lema siguiente: "La filosofía, educadora de la humanidad". Esencialmente, desde la clásica acepción de la paideia griega (3), educar es sinónimo de formar; y, desde este encuadre, como indica GÓMEZ PIN, Catedrático de Filosofía en la Universidad Autónoma de Barcelona,

"La filosofía) educadora de la humanidad, reivindicará siempre) en un acto militante) las condiciones de posibilidad de una auténtica paideia" (Revista de Occidente, VII-VIII 2001, 243,37)

La educación, como impulso y como consecuencia, es un proceso que culmina en la situación de "estar educado". Clásica y reiteradamente se señala que la educación es un hecho, algo que se da y que se ofrece como conseguido, describiéndose las cualidades y condiciones que ilustran al ser que está educado.

"De esta forma la educación es un hecho) un resultado que se logra como consecuencia de un proceso"

Es frecuente que en la reflexión educativa, para concluir el por qué de la Educación, se ordenen, se ofrezcan y se comenten estructuradamente, según ciertos criterios, los

datos y características de lo manifestado, aportando distinciones, tanto desde la perspectiva del producto (resultado, situación) como desde la del proceso. Se podría afirmar, en una primera aproximación elemental, que la educación es la pretensión de consumir formativamente el ideal establecido, esto es, el deseo de lograr platónicamente, casi utópicamente, lo pretendido como deseable. Paralelamente se valora el resultado de logro de los ideales pretendidos, esto es, aquellos fines y objetivos definidos como metas de acción y pretensión y que sirven de referente de comparación, eficaz y eficientemente, con lo realizado.

Pero para emitir el juicio de alguien respecto al logro pretendido y conseguido se precisa, además del conocimiento de los fines y objetivos deseados, conocer a ese alguien para orientarle y ayudarle a encontrar el sentido de su vida. Por tanto es inevitable el conocerse, esto es, saber cuál es el fundamento y características de la propia entidad personal y de qué posibilidades se disponen como persona y que faciliten sus procesos formativos:

*"En este momento el análisis entraña nuevas incorporaciones conceptuales: educar es un **proceso y una pretensión de acción de indagación**, o intento de penetrar en el conocimiento del sí mismo) que es una **acción diagnóstica** dirigida hacia el propio objetivo de la acción orientadora: hay que conocerse para ser capaz de asumir decisiones que permitan seguir formándose. Es un **proceso** hacia la **auto-orientación**) en función de la autonomía en la toma de decisiones y en la asunción responsable de las consecuencias de lo decidido. De hecho educar supone que se ha de conocer las características del sujeto educable) esto es) el ser humano"*

Cuanto más conoce uno de sí, más puede ahondar en el conocimiento del sí mismo, un conocimiento que será tanto más objetivo cuanto más indiscutible sea lo que se conoce y la forma con la que se ha accedido a dicho conocimiento. Cuanto más objetivo sea la forma de conocer y lo conocido, tanto más valioso será la forma de decidir sobre qué y cómo formarse. Estas acciones exigen madurez y experiencia; por ello se requiere habilidades para indagar y conocer (diagnóstico), informar, elegir (orientar) e incorporar (intervenir) los nuevos esquemas a las estructuras establecidas para modificar los comportamientos.

"Orientar es un conocimiento que facilita el saber qué se es) y para qué se ha de decidir, hacia qué) para qué se han de enfocar las tendencias del desarrollo de la personalidad"

Este enfoque es la base de los planteamientos que ya señalaba Herbart en los orígenes de la Pedagogía como Ciencia, desde los inicios del XIX: se ha de conocer a la persona (lo psicológico) como medio imprescindible para intervenir en su desarrollo perfecto con una acción intencionadamente formativa orientada según unos valores estimados como deseables (lo ético).

Conviene profundizar en ese suceso que acontece permanentemente en los núcleos humanos, y aunque se denomina Educación, pues se insiste, cada vez más permanentemente, que educar es un proceso constante, que sucede, que ocurre, que acaece, y que tiende hacia la acción duradera. y la Orientación, como todo lo educativo, aunque de forma peculiar, se implica en dicho acontecer.

LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO

Lo que caracteriza a lo que acontece es su connotación de "tránsito", que en el transcurso del tiempo se está elaborando algún suceso, algo que ocurre. No es una mera "ocurrencia", un quehacer o una situación baladí, azarosa, sino que se haciendo algo que requiere una inversión temporal de desarrollo. El **acontecer** supone que se efectúa un "hecho", que ha acontecido, que ha ocurrido un "sucedido", que ya está hecho y, por tanto, permanece en un "estado" sin posibilidades de perfección; el tiempo ya no transcurre en lo hecho, sino que se mantiene en el tiempo, porque ya no necesita "un tiempo" para su desarrollo o para alcanzar su plenitud. Pero esta nota requiere, a su vez; algunas matizaciones.

Por una parte, el acontecimiento es un suceso permanente, no termina con lo hecho en el presente, sino que reclama más desarrollo que lo sucedido y concluido; en cierto modo es un hecho, si se analiza lo concluido hasta el presente, y si en el futuro no fuera mejorando lo hecho. Pero si se le ofrece la oportunidad de la continuidad, cosa que el tiempo aporta, sigue elaborando y desplegando sus posibilidades indefinida e ilimitadamente, hasta que la vitalidad se agote y desaparezca; es una proceso que va desde el "bing-bang" (el origen, según señalan los físicos como Hawking, 1989) hasta el "punto omega" (como señala Gribbin, 1990), desarrollo en el que el despliegue de la vitalidad - universo fenezca y se elimine; momento en el que comienza el retroceso en su expansión, esto es, se produzca la regresión del universo hasta su aniquilación y desaparición.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que "lo acontecido" es algo que cabría señalar que "ya está (hecho)" y, por tanto, es un estado, donde lo que menos importa en su interacción con el contorno, ni donde esté situado. Pero si se admite el segundo planteamiento, "que se está haciendo", la inter-acción con el ambiente es importante y, en ese caso, interesa conocer en donde está, esto es, conocer en donde está situado. La **situación** de algo se convierte en un elemento importante porque ofrece el escenario de lo que se está haciendo.

La capacidad del hacer es consecuencia y caracterización del proceso de cambio. Aunque con enfoques muy diferentes, el popular psiquiatra español, ROJAS MARCOS (1986), indica que el esencia fundamental de la acción, lo que define la situación humana, es el proceso de cambio, el devenirexistencialista, el estar constantemente en proceso: más aun, añadiríamos, no solo es el cambio porque evoluciona o se mueve, ya que el cambio humano no es mera transición biológica, sino un crecimiento que depende del sí

mismo; por ello el ser humano está en constante oportunidad de decisión, el hacerse a sí mismo, el movimiento hacia la que le es propio de su ser, un estado de felicidad en duración inestable, esto es, el Ser. y esa pretensión permanente, esa intención constante es el motivo y carácter del cambio humano: no es tan importante el logro de la meta pretendida, sino el proceso hacia ella, el desarrollo del quehacer que, como si fuera un tropismo, se dirija hacia la perfección y la entidad de lo que se podría ser en plenitud ideal, el logro del sí mismo, la contemplación estable, la felicidad sin cambio.

Por eso el "mero cambio" como indica Rojas Marcos, es insuficiente, más aún, es un cambio, el humano, que requiere colaboración del individuo que cambia, porque las propio-percepciones (o senso-percepciones) humanas son vivencias que producen sentimientos y valores, que es un estado superior de tipo cognitivo, que exige decisión consciente, y no solo y meramente "reacción vital". Como mantiene el otro ROJAS psiquiatra, Catedrático de la Universidad Complutense, en el plano afectivo, lo emocional, es permanente y está presente en todo el desarrollo humano y caracteriza, por tanto, el proceso de la vida (1989,21):

" Toda emoción es una agitación inferior que se produce como consecuencia de senso-percepciones, recuerdos, sentimientos, pensamientos, Juicios y que producen una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y una experiencia cognitiva".

Son distintos estados de, un proceso de placer. Bienestar, gozo, gusto, agrado, alegría, júbilo, contento, satisfacción... son estados que pueden culminar en la "felicidad". No son identificables, pero todas implican un cierto nivel de excitabilidad en la activación eléctrica del sistema límbico, mientras que la agresividad se activa con la estimulación eléctrica de la sustancia gris central, como comprueba, RODRÍGUEZ DELGADO (1989). Ese proceso hacia la felicidad es una pretensión excitante, apasionante, que ha de atravesar todo un mundo, entramado de estímulos contradictorios, que pueden conducir hacia la autodestrucción (depresión, nihilismo, suicidio, ..). Pero es un riesgo y un reto personalizado. Un sujeto ha de aprender, por tanto, a decidir constantemente, aceptando sus vacilaciones y regresiones, y localizar cuál es ese camino que le conduce a su mejor ser; porque cada uno intenta llegar a ser quien es, (o que pretende e intenta ser), como decía Píndaro, en unos de los escasos aforismos que han llegado hasta nosotros, ("llega a ser quién eres"). ROJAS, el Catedrático de la Complutense, denomina a uno de sus libros con el sugerente título de "El laberinto de la afectividad", que es una incitación para que todos puedan superar el laberinto por medio de ayuda y esfuerzo, esto es, añadimos, el proceso de educarse, para lo cual es imprescindible conocerse (diagnóstico). y adoptar decisiones en un contexto (orientarse).

Se puede concluir, al llegar a este punto, que la educación es un **proceso**, pero también se puede aceptar, que el proceso concluye cuando se logra lo pretendido, esto es, también se entiende por "educación" la situación terminal y las pretensiones que la definen, por lo que también cabe entender que la educación es un **estado**, una forma ser

(estar educado), aunque el proceso sea inacabable e incita a que, aunque se posean los mínimos de lo educable, se puede estar siendo educado. Por tanto, la educación es un proceso que permanentemente actúa desde lo educable, aunque se esté básicamente educado.

Cuando se indica que la educación es un estado se refiere a la especial manera de "estar siendo" como indica FERRATER (1980), una especial forma de considerar lo "hecho" como algo que se pretende conseguir, y no como algo conformado y definitivo. Más propio es decir que la Educación es un "suceso", esto es, el resultado, en una instantánea, de un proceso de sucesividad, de continuidad ilimitada, que solo concluye con el abatimiento vital del ser. Es un planteamiento paradójico, casi al estilo unamuniano, pues se considera que la Educación posee un peculiar "modo de ser", pues se juzga la plenitud de lo conseguido hasta el momento y que, en una temporalidad posterior, se seguirá mejorando. Es un planteamiento casi existencialista, pues el *dasein* de HEIDEGGER (1999) es una peculiar manera de entender el "estar-en-el-mundo", y que no es propiamente, según el pensador alemán, un ente concluido, pues la temporalidad forma parte esencial de su entidad, la cual permite, desde este estar, el retornar, o alcanzar, el ser, entendiéndolo como ideal, y que concluye cuando su desarrollo temporal se consuma: se es lo que se ha podido ser en el transcurso temporal, y que finalizará cuando termine la existencia. Es el tiempo, el transcurso, esto es, el proceso lo que caracteriza la génesis de la hominización del ser humano que, tal como indica SAHAGUN (1996), Catedrático de Filosofía en la Universidad de Burgos, es el inicio indispensable, pero insuficiente, para alcanzar la entidad de persona humana.

Según este enfoque, en cada momento, prima la situación a la que se ha llegado en función de lo posible y de la posición de cada uno en el contexto en el que esté: desde esta perspectiva se destaca "el estar-ahí", determinando lo que se puede hacer en un contexto que se facilita por la temporalidad y por la espacialidad. Este modo de ser es una manera de "estar" en este mundo, configurando las formas de vida, que se concretan en estilos de vida, según unos valores objetivos que orientan el quehacer de la existencia. Estos planteamientos alcanzaron gran predicamento en el primer tercio del siglo XX fundamentando, entre otras, las tesis de SPRANGER (1935) en sus formas de vida, que permitió la configuración de la tipología de las "formas de ser", próxima a los posteriores planteamientos de HOLLAND sobre los tipos del desarrollo de la personalidad (la teoría tipológica), y que dió origen a tests como el Study of values, elaborado por ALLPORT, VERNON y LINDZEY (1931, 1953), y que en nuestro país se concretó en algunos tests de rasgos de personalidad, como el construido por GARCÍA YAGÜE (1953)(4).

Aunque resulte paradójico, la situación no es inmutable cuando el protagonista es algo mutante, vital; la situación no puede, en sí misma, ser estable, sino que exige la movilidad y el "cambio" hacia nuevas posibilidades perfectivas y optimizantes del ser. CENCILLO (1959), el prolífico y profesor de antropología de la Universidad Complu-

tense, señala que la experiencia profunda del ser consiste en este proceso, en el cambio de situación, en la "trans-situación", que es la posibilidad de cambio de unas situaciones a otras, dada la concienciación de la precariedad del hombre en su situación real.

La Educación es un proceso de optimización de lo humano, lo más especialmente humano. Este proceso, este devenir del ser hacia el despliegue y mejora de sí mismo, es lo que caracteriza la acción concreta del educar, que se conforma por el desarrollo hacia su consecución, hacia su logro, el constante acontecer, la sucesión de los aconteceres hacia el logro de lo pretendido, por deseable. La Educación es una secuencia continua de aconteceres, de **acontecimientos** más que de hechos dados; no es el mero producto, un resultado que abarca la realidad, sino que lo que se educa se va produciendo, acontece, porque la acción se manifiesta como resultado de un impulso, de una tremenda pretensión humana.

Educar no es un mero resultado especulativo que surge por la manifestación de la tendencia instintiva (amaestrar, adiestrar); es una pretensión de esfuerzo que matiza el impulso y lo convierte en comunicación y asunción de valores y conocimientos. Pero es un quehacer, como todo lo humano, más que un mero logro técnico, pues implica responder globalmente a lo realizado: ¿qué es educar?, ¿qué es lo que educa?, ¿Por qué se educa? La mayéutica, el indagar sobre lo conocido a través de preguntas parciales de todo se puede convertir en una obsesión demoníaca, (en el sentido clásico del término, "fuerza que domina de forma obsesiva y sin sentido a la persona); puede que no se planteen preguntas clarificadoras a los argumentos o conclusiones obtenidas, sino que, como confusión compleja se exige, como en la etapa infantil de tres a cuatro años, sea cual sea la contestación, que se vuelva a suscitar otro "por qué". En este sentido, la secuencia de los por qué es demoníaca y obsesiva. Pero la pregunta clave que nos interesa es por qué el hombre pregunta, no el por qué de las cosas, sino el por qué de los por qué. En ese momento se constata la constante reflexión sobre el quehacer de la acción, y de esta forma se entiende, o se puede entender, cuál es el sentido de lo que acontece educativamente, porque educar es un constante esfuerzo para dar respuesta al por qué se ha de desarrollar la persona para seguir siendo.

Educar es un acontecimiento vital, que entraña un planteamiento-de desarrollo : hacia la perfección del ser (educado) o hacia su destrucción (no - educado), o como decía el poeta ALEXANDRE, hacia la destrucción o el amor (5). Es un suceso que permite establecer una cadena de interrogantes que conducen hacia el conocimiento de la plenitud del ser humano, o de su perfección como tal hombre.

Para GARCÍA BACCA, el filósofo navarro durante tantos años profesor en la Universidad de Caracas, el acontecer (1955) subyace en el proceso de la vida, es algo vital, que permite que el hombre alcance su perfección. El hombre está en un "equilibrio entitativo", en una situación de encrucijada permanente, ya que se halla sometido a una doble dirección: la que va hacia el Ser, (proceso de entificación) y la que va hacia la Nada, (proceso de aniquilación). Estas sugerencias pueden hacer recordar la famosa tesis de SARTRE (El Ser y la Nada, 1993), que en cierto modo, mantiene que el proceso de la

existencia permite llegar al individuo a consumir su ser o a destruirlo, igual que intuitiva y poéticamente señalaba el-mencionado ALEIXANDRE.

En el "acontecer", el cambio es una de las propiedades posibles de las cosas y, por tanto, el mejoramiento de su estado, o la forma de seguir en su estado, desde otra posición, o situación, permitiendo su conexión con el "espacio" o contexto en el que esté situado. Probablemente el autor que mejor ha analizado, leve y sutilmente, el "acontecer humano", sea ZUBIRI (1963), quien sostiene que la "realidad" es anterior al "ser", pues mantiene que **el acontecer humano** es un camino de constante perfección hacia ser hombre. Es un cambio aceptado, como inherente al humano, y que solo se entiende en el cambio junto con lo que rodea al ser. QUINTANILLA (1996), Catedrático de Epistemología en la Universidad de Salamanca, insiste que el "estado de las cosas" es una virtualidad del acontecer e insiste en el marco o contexto con el que se relaciona, señalando que

"La representación de un acontecimiento, como la representación del estado de una cosa, dependerá del esquema funcional o modelo que se tenga de la cosa, y por lo tanto será relativa al marco de referencia" (Quintanilla, 1996, 14)

El acontecer es un proceso que está en conexión con la acción, pero como señala CENCILLO (1970), la acción conduce al análisis de los problemas éticos del actuar; mientras que en el acontecimiento se resalta el proceso del hacer y, por tanto, es un problema metafísico, pues su realización, sus matices existencialistas, reportan conclusiones más propias de la entidad del acto que la entidad de lo que se hace. Claro que no se puede desvincular la acción de lo que se hace, es decir, del acontecimiento, pero estamos marizando la entidad de la acción diferenciándola de la realidad misma de lo actuado:

"una acción fuera de su acontecimiento es un sin sentido, lo mismo que un objeto desconectado del mundo y del contexto sintagmático en que se da como tal objeto" (Cencillo, 1970, 373).

Esa integración de unos acontecimientos en otros ha de ser concebida de forma dinámica, como expandiéndose en un despliegue constante, en un proceso de duración, en donde los acontecimientos se funden y, a veces se confunden, en el rehacer de los mismos (memoria, recuerdo temporal,...) en su calidad, en función de la trasmutación y perspectiva, (de las cosas), hacia el futuro. Es una tensión de las anécdotas parciales que van contribuyendo hacia la totalidad del ser, hacia la plenitud de su optimización, que es una pretensión metafísica que poseen las cosas. Este es un punto de coincidencia con lo que se pretende al educar, si se tiene en cuenta que la acción ha de ser intencional hacia el logro de la optimización del ser humano en cuanto humano.

Por otra parte, esa preocupación de lo que se pretende alcanzar en su contexto, enlaza como marco el de referencia en el que se está. Por ello, en nuestra específica situación

educativa, comentar cuestiones que analizan los quehaceres perfectivos de logro humano, aboca en el análisis, (colateral en esta ocasión a pesar de su indudable interés), de lo específicamente educable.

Estamos, paradójicamente, ante un ser (el hombre) y una situación que cambia (la educación), que acontece, y que necesita dirección (fines, metas, métodos, intenciones....) que encauce el camino correcto hacia la optimización y, por supuesto, más insistentemente, requiere una pauta que oriente e instruya durante el camino, se llegue adonde se llegue. Desde esta perspectiva es más importante la intención de lo estimado como deseable, como impulso que guía y mantiene el camino hacia el ideal, que la propia llegada y posesión de lo deseado.(6)

No obstante surgen otros interrogantes, ya que las posibilidades de logro pueden ser múltiples y el ambiente se nos aparece como caótico y deslavazado, cuando no contradictorio y confuso. El contexto ambiental en donde se desarrolla el ser es tan amplio, tan diverso, que la difuminación de los estímulos dificulta la clara percepción de los óptimos deseables, y estimar cuáles son los itinerarios de logro. (7). El ambiente se manifiesta como diverso, disperso y difuso (GARCIA YAGÜE y LÁZARO, 1970), dificultando el diseño del camino y hacia donde está la meta e incluso, qué es la meta, dada la amalgama de contradicciones y conglomerados ambientales que impiden la nitidez de lo que se pretende.

Además de nuestros estudios de los condicionamientos ambientales en el desarrollo de la personalidad (referencia anterior), en el ámbito psicológico, FERNANDEZ BALLESTEROS (1998), Catedrática de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, aporta interesantes estudios empíricos que pretenden sistematizar los estímulos ambientales y su influencia en la personalidad. Es un empeño excesivo, una pretensión desmesurada e ilimitada que confunde y genera más perturbación investigadora, ya que el contexto aparece como enorme y desmesuradamente asistemático pues, con las nuevas tecnologías, se han multiplicado los estímulos, las actitudes y valores, iniciativas y propuestas, actividades y tareas, y los impactos y las consecuencias imprevistas.

Por ello cabe aceptar la imagen del laberinto como soporte contextual del desarrollo personal y la necesidad de una "guía o pauta de orientación o asesoramiento", que ayude a decidir en las encrucijadas vitales hacia la perfección del ser humano. Esto es, se requiere que, para caminar con decisión y en dicho laberinto ambiental, se diseñe una acción formativa facilitada por procesos de orientación.

LA EDUCACIÓN A LA DERIVA POR EL AMBIENTE.

La utilización de mitos es un recurso que desde la época clásica se utiliza como forma didáctica y aclaratoria para relacionar comparaciones que permitan una profundización en la explicación de algo. El mito es una metáfora que facilita desentrañar algo que se manifiesta en la realidad con un entramado confuso y complicado. El mito es un lengua-

je que ahonda en la comprensión de las cosas y que ofrece una perspectiva más lógica y coherente, eliminando detalles superfluos, y destacando los aspectos más significativos que aparecen en el ámbito de una realidad. La dificultad estriba en que, para desentrañar esa realidad compleja, el mito utiliza un lenguaje especial (símbolos y semánticas que sirven de comparación), con lo que se puede desvirtuar la realidad desviándola hacia lo deseable, esto es, que se pueden introducir sesgos de idealidad, como hacia Platón con sus diferentes mitos. Por ello el mito, tal como indica CENCILLO, en su completo estudio sobre el sentido de las mitologías (Mito, 1970):

"es una respuesta a las cuestiones más profundas y graves que un grupo humano se plantea... es el resultado de intuiciones privilegiadas que han descubierto conexiones insospechadas entre realidades transeméricas" (8-9)

Esta elemental, pero significativa referencia, constituye un mero ejemplo de la sugestión que ha generado todo lo mitológico en psicologías profundas, (Freud, Adler, Lacan...), para explicar el comportamiento "ilógico" de los seres humanos, elaborando la teoría de un "inconsciente" que sugiere y provoca conductas pocos explicables a un nivel consciente. Un comportamiento inteligible desde la totalidad de lo mental, que incluya la consciente, lo inconsciente y lo supraindividual (el inconsciente colectivo de Jung, por ejemplo). Según el desarrollo que hace LEVI - STRAUSS en su *Mythologiques* (1968), el mito debe poseer una lógica y una moral, aunque poco comprensibles para otro nivel de conocimiento consciente, considerado más lógico.

El mito posee una lógica explicativa de una realidad que se muestra como confusa e impenetrable para la comprensión humana y que para hacerla inteligible, aún con el riesgo de estar basada en elucubraciones escasamente verificables empíricamente, se elaboran símbolos que pretenden desentrañar los componentes y estructura de un concepto. Incluso, aunque se utilicen expresiones y recursos técnicas, los constructos, en su esencia más íntima, pueden estar manteniendo sistematizaciones de la realidad que sólo son hipotéticas elaboraciones de una forma que se ha percibido como confusa y asistemática.

Al hablar de educación se puede entender que es el proceso que intenta ordenar ese caos ambiental, entre real y mítico, en función de las pretensiones humanas, más aún, en relación con lo que cada individuo humano necesita para desarrollarse como humano, lo cual supone establecer una entidad supraindividual, una red de valores ensamblados y dirigidos hacia la estimulación de la plenitud de la relación con los demás y con el contexto. De esta forma, Educar se convierte, en ese laberinto ambiental, en la llave que soluciona la confusión y que facilita la posibilidad de lo accesible a la existencia, del logro de lo propiamente humano.

El emblema del ambiente, el soporte vital de lo humano, es un laberinto, según señala GOMEZ RODRIGUEZ de CASTRO (1999), Catedrático de Teoría de la UNED, pero lo que provoca la metáfora es que la vida es propiamente una situación compleja de

antítesis permanente ante lo supuesto como definitivo: confusa, aparentemente caótica. Desde la tradición más lógica siempre se ha pretendido establecer una racionalización de la Realidad, que se presenta como desordenada, y que se pretende solucionar con la constante búsqueda de la perfección ideal. El ser humano, ante ese complicado laberinto, siguiendo con la metáfora, requiere una educación que le indique lo deseable, el conjunto de valores y conductas a los que debe aspirar para lograr su plenitud como ser humano; y una guía, una pauta, una orientación, que le ayude a encontrar el camino.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO RUMBO EN EL DESORDEN AMBIENTAL

El soporte en el que se sostiene el hombre, el medio-ambiente, tanto el físico como el que surge de las relaciones que emanan de la mente, -con sus contradicciones y controversias-, se manifiesta como un conglomerado perceptivamente caótico, como un desorden que puede devorar la especificidad humana, o por el contrario, puede facilitar la potenciación de lo humano hacia su plenitud. Esta distinción estaría suficientemente diáfana si no hubiera sido por la consunción entre ambiente como manifestación social, y ambiente como realidad física. Es claro que estoy manteniendo la diferenciación que hicimos en 1970, con G" Yagüe, donde el medio físico es el soporte "natural", de naturaleza, de lo que se entiende como medio-ambiente, el milieu, el environment, los lugares que circundan, del ambiente, del ambiente, que es el resultado del clima relacional de un grupo humano. y en ese "ambiente", no todo está nítido, pues existen direcciones contrapuestas y manifestaciones contradictorias que, a personas inmaduras, débiles -ocasional o permanentemente- pueden confundir y desorientar.

En ese caos aparente aparece la Educación como conjunto que enmarca un quehacer intencionado hacia los fines del querer ser, y no meramente hacia el ser, (como es la conclusión de todo desarrollo evolutivo de cualquier ser viviente). El ser humano es tal, en cuanto que quiere ser, y no se conforma vegetativamente, sólo coñiser, con existir, con estar en el mundo con las interrelaciones -consigo mismo, con los demás y con su contexto- del ser que se mueve, sino como ser que es de una determinada forma, porque quiere ser como es. Por tanto siempre, el que quiere ser es un ser constantemente analítico y crítico con su ambiente social.

y en ese contexto educativo se sitúa la Orientación como

"especificidad deseable para estimular un proceso de desarrollo personal hacia el mejor conocimiento del sí mismo y del contexto en el que está"

Por ello, siguiendo en el contexto metafórico del laberinto que sintetizaba ROJAS, pero recogiendo toda una tradición clásica y medieval cristiana, el ser humano atraviesa

el laberinto, (el itinerario educativo), en el que estaba condenado el minotauro de Creta, por medio de indicios educativos que se convierten en proceso un continuo. Por ello también cabe entender la **Orientación** como:

el proceso de indagación para conocerse en el mundo en el que se esté inmerso, dando esquemas de valoración de la situación y facilitando las decisiones más convenientes para la mejora de la persona y de las variables de su contexto.

En esta definición aparecen los ejes orientadores (proceso, indagación como clave diagnóstica, decisión, información, intervención, mejora...), que serán centro de análisis posteriores. No obstante, conviene insistir en algunas notas educativas que, por permanentes y evidentes, tienden a olvidarse como si fueran caducas, cuando de modo preciso siguen manteniendo la esencia de la actividad.

Educación, desde el tradicional análisis etimológico, y la confluencia de los dos términos (educare y educere), incluyendo las aportaciones de la comparación filológica, sigue manteniendo en la actualidad sus pretensiones formativas. Es difícil introducir conceptos nuevos a las manidas referencias de que la **educación es un proceso de elaboración personal**, esto es, que cada uno se construye a sí mismo, aunque es un proceso en el que interviene tanto la acción externa como interna (recuérdese el "no se hace un Hermes de cualquier leño" que se atribuye a Pitágoras, o la expresión popular castellana, "Lo que natura no da, Salamanca non presta").

Por ejemplo, recogiendo los términos que hacen referencia a educar - educación, localizados en diferentes diccionarios castellanos, encontramos expresiones como las siguientes:

adiestramiento, adiestrar, adoctrinamiento, adoctrinar, afinar, amaestramiento, amaestrar, civilización, civilizar, conformación, conformar, corrección, corregir, cortesía, enanza, criar, cultivar, cultura, culturizar, delicadeza, desarrollar, dirigir, instruir, encaminar, enseñanza, enseñar, formación, formar, instrucción, instruir, mostrar, perfeccionamiento, perfeccionar, refinamiento, refinar, reformar, tacto, urbanidad... —

Muchos de los términos deberían de ser matizados y, como señalan los propios expertos, (Corominas, Moliner...), las matizaciones lingüísticas son tan importantes que la sinonimia se establece en función de que las semejanzas sean, criterialmente, más destacables que las diferencias; pero es cierto que existen expresiones totalmente diferenciadas, como por ejemplo amaestrar y adiestrar no pueden asemejarse a educar, pues se alejan de la intencionalidad formativa humana y la adopción interiorizada y responsables de unos valores que guían los patrones de conducta, por lo que superan el nivel de un mero aprendizaje mecánico.

Otra línea cabe encontrar entre los términos que hacen referencia al que educa:

"educador, instructor/institutriz, formador, leccionista, maestro, pedagogo, preceptor, profesar, tutor..."

Términos que recogen diferentes roles de la acción docente en la situación educativa, (el que educa, el que forma, el que instruye, el que tutela, el que da lecciones, el que da lecciones en el domicilio, etc) y que pretenden resaltar tanto lo que se hace como en donde se hace., pero con un nivel de concreción social próximo a la realidad social.

Más sorprendente es la sinonimia de la educación ya que se considera al individuo que se manifiesta socialmente una conducta considerada como estimable o deseable, incluyendo tanto los roles (colegial, estudiante, estudioso, educado..), como los comportamientos, (afable, atento, ceremonioso, caballeresco, galante, cortés, fino, galante, instruido..), dentro de lo que "debe ser", (correcto, caballeroso, cumplido..). Son manifestaciones del habla corriente, que apenas profundizan en lo que consiste la educación. ZAINQUI (1973) y MONROY (1911), en sus respectivos diccionarios de sinónimos de la lengua castellana (8), localizan las expresiones señaladas en la Fig. 5.2., de las que anotamos las siguientes:

afable, amable, atento, caballeroso, ceremonioso, colegial, comedido, condescendiente, correcto, cortés, culto, cumplido, delicado, escolar, estudiante, fino, galante, instruido, obediente, político, pulido, respetuoso, urbano

Aunque intentemos desvelar en qué sentido se acepta la educación, desde esta aportación filológica, este "nuevo laberinto" nos conduce a adoptar decisiones sobre qué es educación, en función de los fines que se pretendan, los roles con los que se asumen y los escenarios en los que se desarrolla la acción educativa. En el panorama del próximo siglo XXI nos encontramos nuevos enfoques de acción como es la educación tecnológica y virtual. Es un nuevo enfoque del concepto de hombre y de cultura y, por tanto, de educación añadiendo, probablemente, nuevas redes al laberinto ambiental, cada vez más complejo, como la mismas fuentes de información.

Se trata también un intento de racionalización del ambiente que se muestra caótico y enrevesado, es el constante empeño por "ordenar" el propio laberinto, como recoge WATSON (1999), quien indica que el orden se origina en el caos; por ejemplo, los laberintos son un resultado ordenado desde criterios superiores: ¿quién el organiza el laberinto?, ¿por qué todo, incluso el universo, la vida, está ordenado? Analógicamente, el Laberinto de Hampton-Court, en el jardín de los reyes de Inglaterra, o los jardines de Versalles, son empeños para que el que salga de ellos, como el Minotauro, demuestre su capacidad de síntesis y recoja admiración, si alcanza la salida, pues ha sido capaz de derrotar a los peligros, (los minotauros, lo ilógico, la negligencia, el error), que encierra el desorden (el caos); o si eres el jardinero, demostrar que se ha sido tan competente y capaz como para combinar belleza y lógica, reordenando el jardín con los parterres y las

nuevos vericuetos que, aparentemente mantienen lo salvaje del bosque, pero con un sentido que lleva a un fin.

Como conclusión de la imagen, cabe señalar que si los referentes han cambiado, o están en situación de tránsito, los procesos educativos deben establecer otras formas de proceder y de alcanzar, a través de lo formativo, la hominización y la personalización.

Es un nuevo cambio y una nueva conciencia de lo que se es, así como la forma de conocer y estar en el mundo. Sigue estando vigente la expresión de JASPERS (1955,207), el pensador alemán del primer tercio del siglo :XX, quien señala que lo que debe acontecer es que, en cada época, el hombre ha de retomar y profundizar en su forma de ser hombre en ese momento y en ese lugar:

"El pronóstico incitante de lo posible sólo puede tener por misión hacer que el hombre se acuerde sí mismo"

Desde que se intenta "racionalizar" el caos ambiental, se localizan nuevas formas de situarse en el ambiente, pero aparecen nuevas estructuras complejas que requieren otras formas de vida, y otros modos de enfrentarse a las ofertas del escenario; en una palabra, las oportunidades formativas aumentan, son distintas, facilitan y potencian más la "hominización", pero exigen del hombre nuevos esfuerzos y maneras de educarse.

Otra cuestión es cómo se mantienen, en el panorama actual, los valores considerados como permanentes, o, desde nuevas perspectivas, cómo se integran los valores tradicionales y que sustentan el sentido de la existencia humana con las nuevas oportunidades ambientales, plagadas de perspectivas técnicas y perceptivamente caótica, ante un mundo competitivo. Más aún, cómo se establecen, solidariamente, nuevos canales de aproximación intercultural, pues los adelantos de la hominización cada vez son más progresivos en determinados grupos sociales, mientras que otros permanecen o se estancan en formas de vida, valores o comportamientos que generan distanciamiento: por ejemplo, grupos que erradican la agresividad ante la torpeza de un crimen, mientras otros mantienen "el ojo por ojo", del código de las culturas primitivas.

Estos dos meros ejemplos pueden ser suficientes como para entender que la educación es el único medio para salir del laberinto, profundizando en el conocimiento de sí mismo y del laberinto en que uno esté, indagando y acopiando datos sobre el escenario o sobre, metafóricamente, el laberinto en donde está cada uno y, por supuesto, accediendo a la asunción de unos valores que sirvan como criterio y orientación para adoptar la decisión de qué ruta o itinerario personal es el más conveniente para encontrar la salida del laberinto, o disfrutar del trayecto durante se esté en el laberinto. Todo esto es un proceso, que incluye diagnosticar, informar y decidir y que, en global, es Orientación Educativa.

Además, uno de los aspectos claves del proceso educativo es su caracterización de optimización, esto es, que la acción educativa ha de tener en su estructura, como eje, la intervención optimista u optimizante, que quiere decir que todo se ahuyenta y puede

lograrse ante la posibilidad de encontrar lo mejor del ser hombre que cada uno tiene en si, optimización de la acción de la educación, que hace que el educador sea básicamente optimista (pues confía en lograr lo que pretende), y que interpretamos como nota de optimización tendente a lo excelente, que está invadido por la alegría del triunfo, de la satisfacción de la obra bien hecha porque contribuye al bien que consiguen otros en si mismos. Estos puntos son los que conviene estructurar, como planteamiento propio de lo que se hace educativamente.

AMBIENTE y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Indica JASPERS (1933) en el Ambiente espiritual de nuestro tiempo, que lo característico de nuestra época es el cambio de las constantes que, manteniendo la estructura, tienden a asumir la incorporación de nuevos valores, o de nuevos enfoques de los valores, debido a que estamos en una permanente intercambio cultural; las diferentes culturas se conocen más, se aceptan mejor y tienden, en consecuencia, a inter-influenciarse. En otro texto, también de gran interés (Origen y meta de la Historia, 1950), indica que a medida que los pueblos se inter-relacionan, las culturas se superponen e independientemente de su poder político, la cultura dominante absorbe a la inferior, como la cultura griega que se superpuso a la romana, a pesar de su predominio política. Mantiene que el proceso histórico mundial avala esta tendencia y, en el momento actual, hay tres grandes culturas: la occidental y la oriental, quedando una tercera cultura residual, que tenderá a integrarse en la resultante de la integración de lo occidental con lo oriental.

Estamos viviendo, a comienzos del XXI, los inicios de la "cultura global" en la "aldea global, (como señala ZWINGLE -1999- recogido por WATSON, el antropólogo de Harvard), que crea neologismos anacrónicos, como el uso de la "cibersfera" en un "intermundo" virtual y tecnológico en el que predominan "hiper-magazines" en red informático. Es una época de "cultura crisol", añadiríamos completando las ideas de Jaspers, que sería el resultado ordenado del caos actual: la oportunidad de ordenar la ambivalencia, la presión de la diversidad, la dificultad de lo creativo. Tosefectos de lo posible por influencia de lo virtual en la realidad (9).

Desde otra perspectiva hay que tener en cuenta el movimiento de "la Gran Ciencia" que es la interdependencia de los conocimientos diferenciados, de forma que no se puede avanzar en el desarrollo científico sin la inter-influencia de lo científico, haciendo grandes proyectos de investigación y desarrollo. La "Gran Ciencia", adquiere el calificativo de "grande" porque todo lo que realiza se proyecta en grandes dimensiones: tamaño de la actividad, potencia científica, coste económico, multi-profesionalidad, implicación multi-estatal, (por ejemplo, proyectos europeos aeroespaciales) y que requiere, tanto en el proyecto como en los científicos, características de originalidad, amplitud personal, iniciativa permanente, capacidad de explicación, perseverancia, colaboración en equipo (SANCHEZ RON, 1993).

Se trata de una integración de los conocimientos, inicialmente desde planteamientos técnicos y científicos y, posteriormente, tal vez, con la integración de los conocimientos sociales, cada vez más desarrollados cuanto más se profundice en estudios de las relaciones de los sistemas sociales, de las organizaciones (10). Es una forma de acceder al conocimiento que exige una actitud de comprensión universal, un desarrollo de la formación diferente, preparado para convivir en una cultura global, especificada por una educación tecnológica (ESCOLANO, 1999).

En esta situación de cultura y ambiente global, es aun más importante la formación de actitudes y participación en la elaboración de normas globales de convivencia, en las que la tolerancia, la aceptación y la cooperación, (cooperantes se denominan a los voluntarios de las ONG's), han de ser elementos claves de la formación ciudadana, como señala COLEMAN (1998) en *Ethics*, la prestigiosa revista de la Universidad de Chicago, que se preocupa por localizar los principios de una educación cívica en un curriculum democrático. En todos los ámbitos, probablemente incluso más en el orden moral, conviene definir los objetivos de la educación y preparar a los educadores, como objetivo prioritario de la formación humanística moderna, pues es la clave de la educación de un futuro tan insistente que casi se confunde con el presente.

Pero el futuro es un vacío que hay que construir. TOFFLER (1981) decía que el hombre actual teme al futuro produciéndole, unas veces, angustia y desasosiego, y otras, impulsividad y competitividad; en todo caso, es una propuesta convulsiva ya que se le exige situarse y re-colocarse en el ambiente de nuevo. "El shock del futuro" es la desorientación que produce un cambio excesivo en un breve lapso de tiempo, es la enfermedad que produce el cambio.

La educación es una acción (praxis) y un producto (poiesis) que da un sentido ético a la vida (ethos), puesto que la educación adquiere entidad cuando enmarca y entrelaza su quehacer con los principios éticos que pretende. Pero, como indica BÁRCENAS (1994), Profesor de la Universidad Complutense, lo más correcto de la aproximación teórica a la educación es cuando se la analiza desde el saber práctico (phrónesis), es decir, desde la comprensión y dirección concreta de la actividad humana. Tomando esa referencia encontramos que el saber práctico adquiere notas de intervención que invaden todo el quehacer educativo, pero que, por cotidiano, la reestructuración científica de la educación, estructurada en ciencia o en ciencias de la educación, queda un tanto mermada. Hay que partir, por otra parte, de un pleonasma reiterativo: "acción práctica", entendiendo el quehacer como algo inmediato, y seguir progresado epistemológicamente hacia la conquista progresiva de la condición científica de la Pedagogía, como ciencia de la educación, como indica GARRASCO, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca. Incluso hay una única ciencia y todo lo demás, (...X, Y, Z de la Educación), son enfoques o técnicas en la estructuración científica de lo pedagógico:

"No es que pretendan ser ciencias autónomas, sino porque son trabajadas desde la perspectiva de la obtención de normatividad para la ejecución de proyectos y consecución

de metas dentro del sistema que representa la conducta humana y la propuesta de condiciones y disposiciones necesarias y convenientes en el conglomerado mental que supone la cultura de un pueblo" (GARCÍA CARRASCO, 1983, 68).

Ese lento caminar hacia la teorización de lo educativo es constantemente dinámico, ya que induce a obtener la teoría de la actividad práctica, elaborando modelos reproductores (factuales como indica Bunge), o modelos de intervención, interpretativos o explicativos, como indicamos y recogemos en los capítulos siguientes. El sentido central de una teoría es un conjunto científico que explica la realidad y, en consecuencia, mejorarla a través de recoger datos y estructurarlos, de forma que encuentre o descubre nuevas leyes. Se trata por tanto, de una tarea explicativa. Pero la teoría en educación ha de ser una tarea práctica, ya que:

"Esencialmente implica realizar algo, cambiar actitudes y el comportamiento de la gente... La labor del educador, del profesor, es realizar una transformación del mundo" (MOORE, 1983, 18).

Son dos planteamientos diferentes, continua MOORE indicando que (1983, 19):

"Una clase es la de las teorías científicas, descriptivas y explicativas, otra la de las teorías prácticas cuya finalidad no es la explicación, sino la prescripción. El hecho de que estas teorías predominantemente prácticas no sean "científicas" en el pleno sentido de la palabra nos autoriza a considerar que no son teorías. Ni tampoco son una clase inferior de teorías. Son teorías de una clase diferentes."

Este planteamiento supone que una teoría científica utiliza un procedimiento de validación de la comprobación de la explicación y descripción (Fig. 5.3). Mientras que las "teorías prácticas" consisten en un conjunto de recomendaciones razonadas y tendentes a lo deseable y que puede expresar, igual que en el cuadro anterior, según simplifica MOORE (Fig. 5.4), según la evidencia y consenso de lo establecido (enseñar, motivar, orientar, dirigir, imponer, clarificar...). Con una matización que nos indica MOORE, pues validar una teoría práctica no queda establecida ni refutada por la simple referencia al mundo empírico, sino que habrá que ponerla en práctica.

Pero es un resultado diverso y la premura actual es que, como indica ORTEGA (1978, 143), Catedrático de la universidad de Salamanca,

(Hasta el presente la distinción entre educación como acción o actividad y como ciencia no ha sido clara; posiblemente no se ha visto la necesidad de hacerla.)

Hipótesis inicial

H Todos los P son Q

Deducción a partir de H

Si H, entonces D Si todos los P son Q,

entonces, en determinadas condiciones se dará R

Comprobación de D Bajo las condiciones especificadas, nunca se ha encontrado que no se dé R

Conclusión:

H queda provisionalmente establecida: Todos los P son Q

Fig. 5.3.: Estructura de una Teoría Científica según Popper y Moore

- 1.P es deseable como finalidad.
- 2.En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
- 3.Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.

Fig. 5.4.: Estructura de una Teoría práctica (MOORE, T.W, 1974)

Recuérdese que la rémora puede venir de los propias vinculaciones educativas a la conocida definición de Herbart: Pedagogía es el arte y la ciencia de la educación, que incluye tanto la acción como la teoría, tant el sentido normativo como el explicativo de lo que se hace. Ese sentido de carácter prescriptivo es característico de las teorías prácticas, pues inducen a su realización y validación, más aún en el caso de una teoría de la educación, pues deben garantizar que un determinado objetivo educativo es deseable y, por tanto, la misma Teoría incluirá en su estructura, como componente permanente, los procedimientos para alcanzarlos; variarán los objetivos, el componente ecológico del mismo, y la forma de asumirlos y guiarlos, pero se ha de incluir en esa teoría práctica el elenco de objetivos deseables y los procedimientos para sumirlos.

Otro supuesto básico en una teoría de la educación: debe comenzar por la determinación de los objetivos, lo que implica que una teoría general de la educación ha de poseer una supuesto valorativo, que es lo que ha de orientar la actividad concreta educativa.

Pero en la Teoría de la Educación se han de revisar, por lo menos, las siguientes propuestas, según esboza QUINTANILLA (1978, 97), Catedrático de epistemología de la Universidad de Salamanca, a las que nos adscribimos y que, sintéticamente, incluimos en esta larga y sistemática cita:

1. La primera consiste en decir que las ciencias de la educación son ciencias, pero ciencias humanas, entendiendo que las ciencias humanas tienen un valor, una metodología y un sentido radicalmente diferentes al de las otras ciencias. Esta propuesta se basa en una epistemología que llamaremos hermenéutico- dialéctica....
2. La segunda respuesta consiste en negar que las teorías pedagógicas puedan ser teorías científicas, postulando en cambio que son otro tipo de teorías científicas- teorías prácticas.-Esta propuesta es de tipo analítico...
3. La tercera propuesta consiste en afirmar que las ciencias de la educación son, en efecto, ciencias, pero ciencias aplicadas, cuyo objeto es formular normas de actuación técnica para conseguir unos fines que se consideran deseables, pero en cuya discusión no entran en absoluto dichas ciencias"

Entramos así en una posibilidad de estudio según los principios de la teorización del quehacer educativo. Por ejemplo, manejando determinados supuestos, NOVAK (1982) estima que se han de tener en cuenta tres principios, que considera científicos, (p. 57), que desde nuestra perspectiva, son condicionantes sociales para elaborar, también desde el enfoque práctico, una teoría sobre la educación:

el **principio de la evolución** (todo está en permanente cambio)

el **principio de conservación** (la reproducción del curriculum)

el **principio del nicho ecológico** (no se desarrolla si no se está en el ambiente adecuado que potencie el desarrollo).

Pero, a pesar de sus limitaciones, como tantos otros supuestos bien definidos e interdependientes, pueden suponer un arranque de la estructuración teórica de la educación. Claro que toda teoría es una búsqueda objetiva del conocimiento de la realidad, y el supuesto base de toda ciencia, especialmente en la peculiar actividad educativa, requiere un esfuerzo más definido. El problema, en el ámbito educativo es aún más complejo, pues el conocimiento científico, como indica URSÚA (1993), Catedrático de Teoría del Conocimiento, primero en la Universidad Pública de Navarra y, posteriormente, en la del País Vasco, "ha de pasar de lo intersubjetiva superando lo mental para llegar a lo objetivo" (1993,247-253), que es cuando emerge de la mente la toma de conciencia: conoce, sabe que tiene un conocimiento sistémico y objetivable, no totalmente objetivo aún. Incluso se puede entender el saber científico como aquella introducción en un mundo relativo, ya que todo conocimiento es relativo, que depende de la forma de conocer de quién conoce y de en dónde y cuándo conoció. Se puede penetrar por ansia de conocer, en los " entramados del relativismo", entramado que ofrece un desafío para desvelar la forma de conocer, como sugiere Jacobo MUÑOZ, Catedrático de Teoría del Conocimiento de la Universidad Complutense (1997).

En este complejo panorama de lo educativo, tan relativo y paradójico, tanto ambiental como epistemológicamente, realizar Orientar e Intervenir es una arriesgada preten-

sión, pues los resultados obtenidos solo pueden ser velados indicadores de algo que parece que se está produciendo, y que se deben acoger e interpretar con una actitud prudente, pues se conoce relativamente. Entraña aún mayor responsabilidad y delicadeza el realizar Orientación y Asesoramiento a una persona, respetando su capacidad de elaboración cognitiva y de decisión hacia unos valores que se estiman como deseables y que fomenten su posibilidad de alcanzar su plenitud como ser humano. Por eso la Educación es un instrumento sugestivo para organizaciones sociales y poderes públicos, pues se puede pasar desde la garantía de la formación del ciudadano a la imposición, estimulando o fomentando una determinada forma de actuar, pasando por el sutil adoctrinamiento hacia comportamientos que interesan a poderes establecidos en un núcleo social.

Casi con el mismo título de este apartado (La Orientación Educativa, el Ambiente y el Poder) publiqué en El País (1982) un artículo sobre necesidad de la Orientación aún en un ambiente tan contradictorio (11), a pesar del peligro de que la Orientación se convierta en un instrumento de manipulación social del Poder, canalizando decisiones profesionales hacia las prioridades de formación o especialización, o concienciando la sensibilidad social ante propuestas políticas, (difusión de la ventajas de la integración escolar o la difusión de planes políticos de innovación educativa). Es decir, como la Orientación ha de actuar determinando previamente hacia qué valores ha de orientar, polémica resulta la situación cuando se utiliza la Orientación como instrumento social para adoptar decisiones y conductas.(12)

Teoría práctica o científica o intermedia, es innegable que la educación es una actividad, una acción, un proceso o un acontecimiento que emite señales que un observador preocupado, puede sistematizar pausadamente, como corresponde al principio de la parsimonia en la teorización, y que permite alcanzar un grado de sistematización en cuanto se distinguen componentes o elementos de la actividad y su grado de acoplamiento. E, independientemente del enfoque que se realice de la teoría educativa, se pretende que el proceso, la acción, facilite el desarrollo o evolución del sujeto hacia su perfección como ser humano, es decir, hacia su hominización, proceso que, al concretarse educativamente, se formaliza en un Proceso Orientador.

LA INTENCIONALIDAD EDUCATIVA: LOS PROCESOS DE HOMINIZACIÓN y HUMANIZACIÓN.

Realiza CENCILLO (1970) una crítica sobre "la acción" de gran entidad epistemológica. Primero señala que Maurice Blondel, autor de *L'action* (1937), promueve un análisis fenomenológico del actuar, pero que considera que, por estar anclado a la especulación tradicional, omite el estudio de los diferentes niveles y modos del actuar. Por ejemplo la mera "anécdota" puede ser un suceso que requiera un mero reflejo de lo

que ocurre y no posee entidad suficiente para analizar la realidad, aunque sirva de ejemplo, pero estudiar la realidad de algo a través de substancia material por la acción, puede parecer un medio incorrecto, por amplio y excesivamente especulativo.

"Hnprimerlugar, nopuede desvincularse la acción delacontecimiento. Una acciónfuera de su acontecimiento es un sin sentido, lo mismo que un objeto desconectado del mundo y del contexto en el que se da como tal objeto" (373).

Según Cencillo existen diferentes niveles de acontecimientos inter-penetrados unos en otros, que han de concebirse como un despliegue dinámico en un proceso de duración. De alguna forma, el acontecimiento trasciende y sistematiza o da orden y sentido a las anécdotas, a los datos.

(Parece más aconsejable estudiar la realidad a partir delacontecimiento que a partir de la substancia material".(CENCILLO, 1970,377).

En el caso de la Educación, otra de las primeras cuestiones a estudiar es el de la intencionalidad del acontecimiento. Por su adensamiento sencillo y claridad conceptual cabe destacar la definición de Educación que realiza GALINO (1998,27-8), primera Catedrática de Historia de la Educación de la Universidad Complutense:

"La educación estodo aprendiz;oe, humano, valioso e intencionado, quepretende epleno de la persona, lo que implica su eficaz participación en el medio eco-socio-cultural... Educar es una tarea profundamente humana, hecha por personas, para que cada cual, de un modo intencionado, alcance la cima de supersonalidad".

Probablemente con esta cita de autora tan prestigiosa sería suficiente para dar respuesta evidente al enunciado del apartado; añadiremos, para enfatizar lo expresado, algunas notas sobre la intencionalidad del acontecer educativo.

Señala QUINTANILLA (1996) que para que un acto sea intencional ha cumplir las siguientes condiciones:

- 1° es un acto que realiza un sujeto capaz de representar la realidad y su propia acción como algo real,
- 2° el sujeto es capaz de concebir un conjunto de cosas como algo deseable o valioso para él,
- 3° el sujeto cree que ese estado de cosas puede producirse como resultado de su acción.

Matizaríamos que esa acción es intencional también, porque genera el acto, se mantiene y oscila según la variación de lo considerando como estimable o valioso. y que el

sujeto que actúa puede que no intervenga, de momento, en el hecho intencional sino que sea sujeto que perciba o reciba la educación de una forma muy poco activa, es decir, su pretensión de lograr educación sea muy escasa. De ahí la importancia de la inter-acción de las intencionalidades educativas. Es una intencionalidad que provoca el desarrollo del hombre en sí mismo, es decir su pretensión de ser la plenitud de lo que pueda llegar a ser pero con la dificultad que supone el que la percepción de sí mismo sea incorrecta. Ello da origen a una humanización permanente, pero caracterizado por lo que cada momento, en cada época, etapa vital o situación se entienda por humanizar.

En cierto modo, se está extendiendo la idea de que el humanismo futuro, el del siglo XXI, es un humanismo tecnológico, en el que el hombre culto es el que tiene preocupaciones clásicas humanistas, que domina los medios tecnológicos y los aprovecha hacia un nuevo camino de su acción. Es una manera de ser hombre, propia de la concepción social en la que se mueve la humanidad. GALINO (1998) y ESCOLANO (1999), por ejemplo, exponen esta tendencia tecnológica: la educación es la misma, pretende esencialmente lo mismo, pero los procesos y procedimientos para llegar a ser hombre son diferentes. Se trata de alguna manera, de la desescolarización que anunciaba el Grupo de Cuernavaca (Illich, Reimer...), previsiones que se están cumpliendo en la actualidad, pero de forma diferente: se están derribando los muros tradicionales para ofrecer enseñanza en una aula abierta, virtual y de una amplitud mayor debido a las alternativas de la comunicación.

Para algunos analistas, los medios de información pueden homogeneizar (o robotizar) la educación del hombre del futuro. MARCUSE preveía, en 1954, la existencia de un hombre unidimensional, dependiente del progreso de los avances técnicos, con capacidad de organizar sus estudios y formación por la telemática. Pero, aunque el pensador de Berkeley tuvo acertadas aportaciones, probablemente no consideró que el hombre unidimensional sólo es explicable desde una meta-teoría final del acceso a las culturas; hay que tener en cuenta que la diferenciación es elemento clave del proceso educativo, la singularidad y cómo cada uno, aún teniendo su mismidad, es único y se ha de hacer cargo de quien es.

Esa orientación, hacia el sí mismo concreto, es un proceso de gran interés orientador, (MUÑOZ, 1979), de la diversidad del efecto educativo. La dimensión cósmica del hombre se introduce en dos conceptos claves en el proceso educativo: la libertad de elegir y la historicidad formativa, que es una forma de superar la mera evolución. Cabe entender que las propuestas del mero evolucionismo son límites de incapacidad para superar la escala de crecimiento biológico, que sólo puede hacer el hombre, convirtiendo esa evolución en su historia. Establece SAHAGÚN, Catedrático de Filosofía en la Universidad de Burgos, cuatro etapas en todo el proceso de hominización :

1. caos inicial
2. ordenación de la materia
3. aparición de la vida

4. formación del hombre, que es propiamente la hominización.

"Generalmente la hominización ha dejado de ser considerada caso particular de la evolución para convertirse en razón fundamental de ella. En efecto, el hombre o conciencia reflexiva es el supremo valor obtenido por el proceso y representa la flecha de mundo en crecimiento; " (1996, 158).

Según dicho profesor, el ser del hombre es la personalización y junto a la dimensión cósmica, ha de unirse la dimensión trascendente como sentido de la persona. Hay que considerar que la culminación de la hominización es la conformación de ésta en un proceso de personalización. Básicamente resalta la idea de que el hombre es el protagonista de su proceso educativo, como medio para resolver su problema, el ser hombre, ser en permanente proceso de búsqueda de sí mismo, como afirma G" BACCA, como colofón de su curso de antropología:

"¡El hombre es un ser el único ser que es, para sí mismo y en sí mismo, problema, que sabe trocar esencia en problemas, existir en aventura" (1982, 188).

La corriente del personalismo mantiene que la máxima expresión de la hominización es el llegar a la conciencia del sí mismo, esto es, a la reflexión del sentido y el por qué se es quién se es, esto es, la personalización, la reflexión del sí mismo. A partir de este planteamiento genérico se enfrentan diferentes tipos de personalismos, según el concepto de persona que se interprete, o cómo se instrumentalicen los valores y las acciones.

Se plantea una línea de acción educativa que estimula y orienta el proceso educativo hacia la hominización y la personalización, como expresión máxima del sentido humano. El Director del Departamento de Filosofía y Sociedad de la Universidad de Murcia, MORENO VILLA señala la dificultad de definir la persona, pero destaca un elemento clave de su entidad: el concepto de dignidad y, con un análisis antropológico social, critica las distintas agresiones sociales a la entidad de lo digno, (violencia, barbarie, esclavitud, tortura, etc), en que se ha de profundizar desde la perspectiva de lo que acontece. El personalismo se manifiesta como una corriente de aclaración reflexiva de lo que puede dar sentido al proceso de hominización y a la acción educativa. DIEZ y MACEIRAS, profesores de Filosofía de la Universidad Complutense (1970) comentan las diferentes opciones filosóficas, desde la antropología, que dan sentido a las diversas corrientes del personalismo, como ofertas de visión humana y de la educación.

Cabe destacar que la acción educativa acompaña y coadyuva el proceso de hominización y culmina con la ordenación y conformación humana, que se produce cuando el hombre toma conciencia de sí mismo y reflexiona sobre sí mismo, esto es, se conforma y despliega como persona. Esa forma de ser persona, en las perspectiva del siglo XXI, se manifiesta como la tendencia hacia un humanismo tecnológico, en la posibilidad de una educación virtual, que exige un refuerzo de la perspectiva de la realidad,

que puede alejarse de la persona, debido a sus concreciones precipitadas. La acción educativa, por tanto, está orientada hacia el proceso de hominización.

LA ACCIÓN ORIENTADORA VERTIDA HACIA LA ACCIÓN HUMANIZADORA.

Desde lo comentado anteriormente cabe entender que la Orientación Educativa se centra en las actividades que pretenden, intencionalmente, alcanzar y promover el sentido de la hominización y de la personalización, estableciendo una acción teórica y práctica de su quehacer. Es una necesidad requerida por el mero hecho de que la educación se puede entender como un acontecimiento, como un conjunto ordenado de anécdotas o sucesos, que se tienden a estructurar desde una perspectiva amplia, en una teoría. La pregunta clave es, como señala QUINTANILLA (1978, 177):

"Hay que esforzarse para que la investigación educativa surja, sea controlada y dirigida, a partir de la propia práctica de la educación, es decir de la propia realidad educativa".

Es un interrogante que se discute desde la rigurosidad del concepto de ciencia, pero que, congruentes con lo expuesto, está próximo a los planteamiento de investigación-acción, de lo que ya existe una cierta tradición educativa, y es un empeño en el que se intenta conjugar la mera observación, la realización de lo sistematizado y la comprobación del diseño con la práctica. Esta reflexión ha de abordar toda la investigación educativa, con la pretensión de mejorar la propia investigación y la propia realidad del acontecer educativo, aunque las actividades sean muy diferentes de unos investigadores o grupos respecto a otros, pero es una actividad que requiere reflexión, imprescindible sobre lo que se hace, como medio de mejora y para armonizar mejor la teoría, tal como indica DENDALUCE, Catedrático en la Universidad del País Vasco" reflejando en exceso las penurias y relaciones de la Universidad española (1988,14).

"No todos los investigadores hacen reflexión metodológica sobre el tipo de investigación que realizan, sobre sus supuestos epistemológicos, posibilidades y limitaciones, ventajas y riesgos. Sise dan actitudes globales más o menos explícitas. Algunas actitudes derivan hacia atrincheramientos por afinidades personales o de estilo, incluso por ideologías, ciertamente por áreas de conocimientos, Facultades y Departamentos; cuando no por sub-áreas dentro de esas grandes unidades. Es, sin embargo, la reflexión metodológica una tarea imprescindible para que haya mejor investigación educativa".

Por su parte, la Orientación pretende atender, como técnica de acompañamiento, el proceso de hominización y personalización del ser humano, para lo que sus procedi-

mientos y técnicas están en función de un contexto de desarrollo que permita la tutela de la persona y el logro sucesivo en cada acontecimiento de los objetivos formativos básicos. Pero, para actuar, o mantener constantemente ese acontecimiento continuo, (proceso), se ha de hacer también una indagación continua, (un diagnóstico), con sus diseños y reflexiones, que faciliten adoptar decisiones, tanto al orientador como al sujeto orientado, dirigidas hacia unos valores estimados como deseables. En cierto modo es buscar sentido a la existencia humana, en cuanto que es una práctica reflexiva, del suceso de estar siendo hombre.

Orientar en Educación implica no solo conocer cómo es un sujeto, sino todos los componentes de su contexto, de la intervención y del itinerario formativo que va a realizar (evaluación institucional, evaluación de procesos, de programas, de los agentes educadores, de resultados...), pues todo ello conforma un ambiente que facilita el desarrollo hacia la personalización y conforma el ambiente en el que se sumerge el aprendiz.

Orientar, teniendo en cuenta las informaciones que permanentemente facilita la indagación, (el diagnóstico), es adoptar decisiones, en función de los objetivos pretendidos y de la singularidad del sujeto, para establecer técnicas, procedimientos, y aplicar diseños de un proceso de tutela que asegure que el acompañamiento formativo de un aprendiz permitan la aproximación de un itinerario que le acerque hacia unos objetivos estimados como deseables. Pero, como hemos indicado, hay gran cantidad de problemas que conviene desvelar, como la entidad de las teorías y modelos en las ciencias sociales y las opciones que presentan.

Por ello vamos a centrar nuestro estudio, en los capítulos posteriores, en un breve reflexión, más meditaciones que rigurosos análisis, sobre los ejes, que según nuestra conceptualización, conforman la Orientación Educativa, congruentes con los problemas epistemológicos de las Ciencias Sociales y de la configuración de la Educación como objeto científico. Posteriormente abordaremos en concepto de modelo como reflexión previa a los modelos de la Orientación.

CONCLUSIÓN SOBRE EL ACONTECER DE LA ORIENTACIÓN

La Orientación depende de la acción educativa y de sus pretensiones, ofreciendo datos para el conocimiento del sujeto y de su contexto facilitando el establecimiento de pautas de asesoramiento en las decisiones que faciliten una mejora del sí mismo. Orientar educativamente es un acontecimiento, no una mera anécdota que ocurre, una ocurrencia ocasional, porque educar, en donde está inserta el acontecer orientador, establece el sentido y dirección de lo deseable formativamente. La Orientación clarifica la intencionalidad formativa, ordena y selecciona los estímulos más adecuados para que cada sujeto adopte decisiones sobre el mejor itinerario para alcanzar unos objetivos que se valoran como necesarios para cada ser en concreto.

Pero la persona se encuentra en un ambiente que se manifiesta como complejo y desordenado, incluso contradictorio. Ante la barahúnda de estímulos se percibe el contexto como desordenado y caótico. Pero la Orientación Educativa se ofrece como rumbo para desarrollar un itinerario y alcanzar unas metas u objetivos, que se estiman deseables. En ese contexto, un verdadero y complejo laberinto ambiental, la acción orientadora pretende ofrecer y clarificar la información para facilitar decisiones de mejora e informar sobre cuales son los resortes básicos del contexto en el que esté situada cada persona. A partir de ese conocimiento se ha de elaborar una estrategia de intervención que facilite al sujeto y a sus formadores, la manera de adoptar decisiones en las encrucijadas que surjan en su itinerario hacia los valores elegidos.

De esta forma se desvela y se deshace la "desorientación" que puede provocar en un sujeto un ambiente multivariado y caótico, clarificando sus decisiones y facilitando sus procesos de **ORIENTACIÓN**.

La Orientación es un acontecimiento más que un hecho conformado y concluido, aunque existen diversas acepciones que matizan la situación de lo educado; la educación es una propuesta que se está realizando y, más que un dato completo, es un acontecimiento, es un suceso, una referencia de lo que está sucediendo. En este sentido, se resalta más el carácter del proceso de lo que se realiza que el logro en sí, el cual se presenta como el diseño de objetivos, conductas y actitudes, que se pretenden alcanzar. Por eso, el estudio científico de la Orientación es más una teoría práctica, porque parte de la reflexión sobre su propia actividad, del proceso más que del logro de un resultado, un producto que, en todo caso, será más un producto relativo en función de que cada ser humano consigue en cada momento.

La pretensión orientadora solo se realiza en y para el hombre, ya que es el único ser que es capaz de establecer presupuestos de reflexión sobre sí mismo. La Orientación educativa se propone para que el hombre despliegue su plenitud, como un proceso que facilita la hominización, más aún, la dimensión de ser persona, sino que se desarrolle en progreso tomando conciencia de lo que se es.

La Orientación se estudia desde la acción y desde los presupuestos de lo que se puede hacer y se está haciendo, el acontecer de orientarse. Este segundo eje orientador sustenta el proceso de orientar que se complementa con el devenir de lo que ha de orientar, los valores deseables.

NOTAS

1.- Diversos autores franceses de los sesenta, superada la polémica sobre psicología y tutoría en los procesos de orientación, después de la segunda guerra mundial, ahondaron el sentido de la Orientación Educativa, como forma de impulsar el "cycle d'observation", como indica Jean DELAY (1973), Inspector Pedagógico General, que ofrecía documentos aclaratorios sobre las funciones del tutor y del orientador en los ciclos educativos, fomentando el "observatorio" del alumno para su tutela y guía en los itinerarios o decursos escolares. Maurice Reuchlin (1972), en otro libro (La Orientación escolar y profesional, Madrid, Oikos-tau) sistematiza las demandas sociales de Orientación, que sirvió de inspiración a nuestros iniciales esquemas sobre el origen de la Orientación que posteriormente hemos ido ampliando y matizando.

2.- En un artículo que publiqué hace años en una Revista de la Universidad de Salamanca ("Manifestaciones problemáticas de la Orientación escolar" *Patio de Escuelas*. Universidad de Salamanca.2, VII-XII, 1978. 25 - 38) recogía una cita clásica de N. Abbagnano ("Orientación" en *Diccionario de Filosofía*, FCE, México, 1974) que apuntaba, de forma concisa y certera, las ambigüedades del concepto Orientación, incluso en el ambiente educativo, generando tantas y lamentables discusiones y polémicas: "el término orientación es ampliamente usado, con significado muy poco preciso, en el lenguaje común y filosófico contemporáneo"

3.- El concepto de Paideia (paideia) como formación - educación está definido en los estudios de Werner Jaeger (Paideia. Los ideales de la cultura griega, FCE, México, 1946) y la difusión española que realizó el institucionista y colaborador de M.B. Cossío, Joaquín Xirau.

4.- A partir de los estudios de SPRANGER, se elaboraron pruebas sobre el conocimiento de los valores que rigen la estructura de las decisiones. Así ALLPORT, VERNON y LINDZEY (1931, 1953) construyeron una prueba que localizaba los ejes de los rasgos de la personalidad. Por su parte, los primeros trabajos originales de GARCIA YAGÜE tomaron como referencia las aportaciones de SPRANGER (1953) sobre las características de las formas de vida realizando una prueba de personalidad con seis tipos de desarrollo : religioso, estético, económico, político, técnico y científico. Por otra parte, también estos fundamentos sirvieron de base para la elaboración de la prueba Temario Vocacional, instrumentos de diagnóstico de gran difusión en nuestro país para diagnosticar los intereses profesionales para alumnos de enseñanza secundaria.

5.- En diversas ocasiones las intuiciones poéticas apuntan hacia planteamientos de profundidad metafísica, como , en el ejemplo señalado, en donde Vicente Aleixandre indica, en uno de sus libros más expresivos, *La destrucción o el amor*, el logro del ser a través del amor o su aniquilación por el desamor.

6.- y continuando con las intuiciones poéticas, la importancia del camino a realizar más que la propia meta alcanzada, el poeta griego KAVAFIS (1982) expresa sus sentimientos del proceso vital en su poema Itaca (1911), como ya se ha <indicado.

7.- En Condicionamientos ambientales de la personalidad junto con GARCIA YAGÜE, J. ; 1970 ; Madrid, Magisterio español) mantenemos que el ambiente es diverso, disperso y difuso, a lo que tendríamos que añadir la característica de diferencial, que cada cual, aun estando aparentemente en el mismo núcleo ambiental, es receptor con diferente sensibilidad, intensidad y filtro, de tipos de estímulos distintos, por lo que el ambiente de cada uno es diferente.

8.- Monroy y Zainqui son autores de diccionarios de sinónimos de la lengua castellana, que siguen las definiciones del de la Real Academia española en sus distintas ediciones.

9.- Watson (1999), antropólogo de la Universidad de Harvard, incluye diversas anécdotas contradictorias para destacar la desestructuración de las integraciones culturales, como, por ejemplo, las que se han producido en los adornos de los olmecas, grupo de amerindios de Tabasco, México. Este grupo de indígenas suelen rendir culto al "jaguar", señor del mundo y de los espíritus, realizando una danza simbólica en la que los guerreros de la tribu se "disfrazan" de jaguar, amenazando al dios del cielo con dicha danza ritual. Van totalmente desnudos, solamente con el cuerpo estampado con círculos de alquitrán, semejando la imagen del felino. Actualmente, como hace siglos, siguen haciendo los mismos bailes, pero los círculos se estampan ayudándose de las bocas de las botellas de coca-cola. En contrapartida, pero con el mismo sentido sincrético de fusión cultural, la película Los dioses están locos representa, de forma amable y humorística, los múltiples usos y contradicciones interpretativas que un grupo de indígenas sudafricanos realizan de una botella de coca-cola, que unos aviadores han lanzado desde su avioneta y que, los aborígenes interpretan como algo se les ha caído a los dioses.

10.- BUNGE, con sus intuiciones epitemológicas, señala la línea futura de la consolidación de los estudios sociales cuando se investiguen en profundidad las organizaciones:

(Muchos científicos sociales se irritan cuando se les hace notar que no estudian individuos ni totalidades, sino sistemas (organizaciones)) (Mente y sociedad, 1989).

11.- En 1982 publiqué un artículo de opinión en el periódico El País con el título de "La Orientación Educativa, el Ambiente y el Poder", en que comentaba que el Poder tiende a manipular el ambiente y a controlar la Orientación, como medio parad influenciar a los ciudadanos, impedir que se establezcan itinerarios de decisión imprevistos que ampliarían el ambiente, pero que se consideran indeseables para los grupos sociales dominantes (por ejemplo, utilización de equipos psico-pedagógicos para difundir entre los grupos sociales -padres, profesores- la política de la integración o de reformas educativas; o el uso de equipos psico-pedagógicos para "canalizar" las decisiones profesionales.

12.- Con anterioridad a la transformación social y política de los países del Este europeo tuve la oportunidad de comprobar directamente el sub-sistema de Orientación de algunos, como Hungría y Checoslovaquia. Sobre todo en este último país, la actividad de la Orientación estaba en relación con la planificación económica de la sociedad, de forma que se procuraba realizar "selecciones" muy precisas, canalizando las competencias de las personas hacia estudios superiores, técnicos-profesionales o laborales, acompañando una estructura de oportunidad de los estudios y una oferta educativa a cargo del Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (1974) : "Orientación" en Diccionario de Filosofía. México. F.C.E.
- ALLPORT, G.W. y VERNON, P.E. (1931) : "A test for personal values" *Journal abnormal social psychology*.26, 231 - 248.
- ALLPORT, G.W., VERNON, P.E. y LINDZEY: G. (1953) : *Study of values : a scale for measuring the dominant interest in personality*. Boston. Cambridge University.
- ALEIXANDRE, V. (1977) *Obra poética*. Madrid. Alianza Editorial.
- ARENAS, L; MUÑOZ, J. y PERONA, A. (1997): *El desafío del relativismo*. Trotta. Valladolid.
- ATTALI, J. (1943) : *Traité du labyrinthe*. París.. Fayard.
- BAAMONDE, A. (1998) : *El laberinto y sus salidas*. Madrid. Tecnos.
- BÁRCENAS, F. (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Universidad Complutense. Madrid.
- BORGES, J.L. (1971) : "Abenjacán el Bojarí, muerto en su laberinto", en *El Aleph*. Madrid. Alianza Editorial.
- BORGES, J.L. (1971) : "Los dos reyes y los dos laberintos" en *El Aleph*. Madrid. Alianza Editorial.
- BORGES, J.L. (1971) : *El Aleph*. Madrid. Alianza Editorial.
- BREZINKA, W. (1990) : *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona. Herder.
- BUNGE, M. (1989): *Mente y sociedad*. Alianza Editorial. Madrid.
- CARR, W. (1993) : *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.. Barcelona.
- CENCILLO, L. (1959) : *La experiencia profunda del ser*. Madrid. Gredas..
- CENCILLO, L (1970) : *Mito: semántica y realidad*. Madrid. Biblioteca de autores cristianos.
- COLEMAN, J. (1998): "Civic education and liberal - democratic curriculum" *Ethics*.108,4,746-761.
- CORTÁZAR, J. (1976) : "Continuidad de los parques", en *Los relatos*. Madrid. Alianza Editorial.
- DELAY, J. (1973) : *Orientation et premier cycle*. París.. Armand Colino

- DÍEZ, C. y MACEIRAS, M. (1975): Introducción al personalismo actual. D.L. Madrid.
- ESCOLANO, A. (Ed)(1978): Epistemología Y educación. Editorial Sígueme. Salamanca.
- ESCOLANO, A. (1999): La Educación ante los escenarios del nuevo siglo. Plan 2002 de Formación continua. Madrid. Provincia Agustiniana Matritense.
- FERRATER MORA, J. (1980) : Diccionario de Filosofía. Madrid. Alianza Editorial.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (198) : El ambiente. Madrid. Pirámide.
- FERRY, G. (1991) : El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona. Paidós.
- FRANKL, V. (1989): El hombre en busca de sentido. Herder. Barcelona.
- GALINO, A: (1998): "Humanidades, humanismos y humanismo pedagógico" en Educación XXI. 1, 15-25.
- GARCÍA BACCA, J.D. (1955) : Las ideas de ser y estar; de posibilidad y realidad en la idea del hombre. En Apuntes de Filosofía del Derecho. Madrid. U.C.M.
- GARCIA BACCA, J.D. (1987) : Antropología filosófica contemporánea. Madrid. Antrophos.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983): La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿para qué? Santillana. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V (1970): Educación personalizada. C.S.I.C. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1980): La educación y sus máscaras. Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1953) : Formas de vida. Madrid. CSIC.
- GARCIA YAGÜE, J. y LÁZARO, A. (1970) : Condicionamientos ambientales de la personalidad. Madrid. Magisterio español.
- GIROUX, H. (1992) : Teoría y resistencia en educación. Madrid. Siglo XXI
- GÓMEZ PIN, V (2001): "La ceniza y las sombras". Revista de Occidente. VII-VIII. N° 243,35-51.
- GOMEZ RODRIGUEZ de CASTRO, F. (1999) : El valor didáctico del símbolo. Madrid. Ministerio de Educación.
- GRIBBIN, J. (1990) : El punto Omega. Madrid. Alianza Editorial
- HEIDEGGER, M. (1993) : El Ser y el Tiempo. México. FCE
- HOLLAND, J.L. (1971) : Técnica de la elección vocacional: tipos de personalidad y modelos ambientales. México. Trillas.
- HOWKING, S.W. (1989) : Historia del tiempo. Barcelona. Crítica.
- JAEGER, W. (1946) : Paideia: los ideales de la cultura griega. México. FCE.
- JASPERS, K. (1933,1955): El ambiente espiritual de nuestro tiempo. Labor. Barcelona.
- JASPERS, K. (1950): Origen y meta de la historia. Revista de Occidente. Madrid.
- KAVAFIS, C.P. (1982) : Poesía completa. Madrid. Alianza Editorial
- LÁZARO, A. (1977): "ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES DE Orientación Escolar" Vida Escolar.
- LAZARO, A. (1978) : "Manifestaciones problemáticas de la orientación escolar" Patio de Escuelas. 2, VII - XII, 25 -38.

- LÁZARO, A. (1982): "La Orientación educativa, el ambiente y el poder" El país.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989) : Manual de Orientación Escolar y Tutoría. Madrid. Narcea.
- LEVI - STRAUSS, C. (1968) : Mythologiques. París.
- LLEDÓ, E. (1992) : El surco del tiempo. Barcelona. Crítica
- MARCUSE, H. (1993): El hombre unidimensional. Planeta. Barcelona.
- MARINOFF, L. (2000): Más Platón y menos prozac. Barcelona. Ediciones B.
- MONROY, B.(1911): Sinónimos castellanos y voces de sentido análogo. García Izquierdo. Madrid.
- MORENO VILLA, M. (1995): El hombre como persona. Caparrós editores. Madrid.
- MOORE, T.W. (1983) : Introducción a la teoría de la educación. Madrid. Alianza Editorial.
- MUÑOZ, B. (1979): La singularidad: dinamismo de creación personal. Narcea. Madrid.
- MUÑOZ, J. (1997):
- NOVAK, J.D. (1982) : Teoría y práctica de la educación. Madrid. Alianza Editorial
- ORTEGA, J. (1978): "Hacia una ciencia de la educación" en ESCOLANO, A. (Ed): Epistemología y Educación. Sígueme. Salamanca. 141-151.
- QUEVEDO, F. (1997) : Antología poética. Madrid. Espasa - Calpe.
- QUINTANILLA, M.A. (1978): "El estatus epistemológico de las ciencias de la educación" en ESCOLANO, A. (Ed): Epistemología y Educación. Sígueme. Salamanca. 92-118.
- QUINTANILLA, M.A (1996) : Breve diccionario filosófico, Estella (Navarra). Editorial Verbo Divino.
- QUINTANILLA, M.A. (1996) : "Acción" en Breve diccionario filosófico, Estella (Navarra). Editorial Verbo Divino
- QUINTANILLA, M.A.. (1996) : "Acontecimiento" en Breve diccionario filosófico, Estella (Navarra). Editorial Verbo Divino.
- REUCHLIN, M. (1972) : La Orientación escolar y profesional. Oikos - tau. Barcelona.
- RODRIGUEZ DELGADO, J.M.(1989): La felicidad. Ediciones Temas de hoy. Madrid.
- ROJAS, E. (1989): El laberinto de la afectividad. Espasa-Madrid.
- ROJAS MARCO, L. (1986): La decisión de divorciarse. Espasa-Calpe. Madrid.
- SAHAGÚN, J. (1996) : Las dimensiones del hombre. Sígueme. Salamanca.
- SANCHEZ RON, J.M. (1993): "La Gran Ciencia". Revista de Occidente. 142, 5-19.
- SANTARCANGELI, P. (1997) : El libro de los laberintos. Siruela. Madrid
- SARTRE, J.P. (1982) : El existencialismo es un humanismo. Ediciones de los 80. Buenos Aires.
- SARTRE, J.P. (1993) : El Ser y la Nada. Altaya. Barcelona
- SPRANGER, E. (1972) : Formas de vida. Madrid, Revista de Occidente. Madrid.
- TOFFLER, A. (1981): El shock del futuro. Plaza-Janés. Barcelona.
- TOURIÑÁN, J.M. (1987) : Teoría de la educación. Anaya. Madrid
- URSÚA, N. (1993): Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista. Anthropos. Barcelona.

- WATSON, J. (1999): "Las culturas amenazadas" *National geographic*, 5,2
- ZAINQUI, J.M.(1973): *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios*. Ed. De Vecchi. Barcelona.
- ZUBIRI, X. (1963) : "El acontecer humano" en *Naturaleza, historia y Dios*. Madrid. Editora nacional