

Errores y dilemas en la intervención orientadora: Elementos para la reflexión

*Carolina Pérez Vega, Emérita Rodríguez Suárez
y M^o Luisa Vilanova Suárez**

Resumen

El presente artículo tiene como objeto hacer un análisis desde la práctica orientadora, atreviéndonos a poner voz a muchos de los dilemas de nuestro pensamiento y explicitar a qué tipo de errores nos vemos expuestas. Asimismo, esbozamos, en base a lo anterior, algunas propuestas de mejoras.

Descriptor: Dilemas prácticos; Fuentes de error en Orientación; Concepciones, creencias y teorías implícitas.

Abstract

The aim of this article is to analyse from a practical point of view some of the many dilemmas that surge in our minds when counselling at school and, at the same time, to categorise some of the counsellors' common mistakes. Finally we suggest possible ways of avoiding those mistakes in the future.

Keywords: Practical Dilemmas; Sources of Mistakes in Counselling; Implicit Conceptions; Beliefs and Theories.

**CAROLINA PÉREZ VEGA, EMÉRITA RODRÍGUEZ SUÁREZ Y MARÍA LUISA VILANOVA SUÁREZ son Profesoras Orientadoras Escolares. Trabajan en Centros de E.G.B. de Las Palmas de G. C.*

Introducción

El presente artículo consta de cinco apartados que, según nuestro punto de vista, se complementan: breve reseña histórica, interrogantes y dilemas prácticos en Orientación, posibles fuentes de error, propuestas y una metáfora -a modo de consideración final basada en la figura mítica del Sísifo de Camus.

Antes de entrar en el desarrollo, queremos señalar que hay un aspecto al que se ha dedicado mayor atención, en tanto nos ha parecido conveniente y oportuno enfatizarlo, puesto que, normalmente nos puede condicionar o al contrario, proporcionar bases o fundamentos. Nos referimos a los errores relacionados con la filosofía o concepciones de la educación y la orientación en particular.

Para facilitar la comprensión y explicitar algo más los matices de lo que aquí planteamos, la lectura de las referencias puede suplir los implícitos, que por razones de espacio no aparecen, a la vez que pueden servir para enmarcar y/o profundizar en el trabajo.

Nuestro pasado y presente en la Orientación

Inicialmente haremos un breve recorrido, partiendo de nuestro reciente pasado, hasta llegar a la situación actual. El Servicio de Orientación Escolar y Vocacional se

crea en la Comunidad Canaria, en 1975 con un número muy reducido de orientadores, cuya actuación, dirigida a la Enseñanza General Básica, se limita a acciones muy puntuales en los Centros y a perfeccionamiento del profesorado, organizando cursos de Orientación Vocacional y Tutorías por zonas. Será al cabo de diez años cuando se incrementará considerablemente el número de orientadores y desde entonces hasta la actualidad, ha ido pasando por diferentes estadios y evolucionando de un modelo clínico y psicométrico hacia otro de tipo *sociológico*.

Al principio de esta segunda etapa, en la cual cada Orientador tenía asignado un número de colegios, el objetivo principal era hacer un *depistage en* el Primer Nivel de E.G.B., con el fin de prevenir los problemas que pudieran surgir en los alumnos, dándole a los profesores unas pautas de actuación grupal y profundizando la exploración en aquellos alumnos con mayores dificultades. Así pues, en el Curso 86-87 el modelo predominante de trabajo es el psicométrico (Santana Vega, 1990a). El curso 88-89 es el comienzo de un nuevo plan de trabajo, negociado y consensuado en base a las demandas de los Centros. Se da preferencia a la actuación en el Ciclo Inicial y a la Orientación Vocacional en el Octavo Nivel. Las prioridades en cuanto al resto de la intervención se fijan en reuniones por Ciclos y de acuerdo con los Equipos Directivos. Por tanto, los planes son más abiertos y adecuados a la zona. En la actualidad vemos la necesidad de hacer una revisión y de introducir algunas modificaciones.

Hecho este recorrido histórico, podemos decir que en la historia del Servicio de Orientación, los distintos modelos han expresado conceptualmente la tendencia del momento. Cada momento o etapa ha sido, probablemente, la que podía ser o permitían las circunstancias. Pero su evolución ha sido necesaria, nos atreveríamos a afirmar en este sentido que, cada modelo ha sido generado por el anterior y generador del siguiente. Estamos de nuevo en un punto crítico, consideramos que es preciso superar el modelo de transición actual. El presente artículo pretende, entre otras cosas, potenciar el debate y la reflexión cara a la construcción de un modelo más ajustado a las necesidades reales, que supere el actual o abra otros posibles en el futuro. Lo que nos interesa es conquistar nuevos trozos de claridad y lógica una vez detectada la insuficiencia del modelo actual, sabiendo de antemano que ésta no puede lograrse por entero.

Interrogantes y dilemas

Pensamos que procede hacer un análisis más allá de lo individual, un análisis público, exponiéndonos a cuestionar lo que es nuestra práctica profesional, pues no abundan en el contexto educativo los análisis de interrogantes, de los dilemas prácticos y/o de los errores. Existe, por el contrario, la tendencia ya histórica de exponer en diversos círculos profesionales y en las publicaciones especializadas, los puntos fuertes de las aplicaciones teóricas, los logros obtenidos, las generalizaciones quizá un tanto atrevidas y a veces simplificadoras. Nos parece que una exposición sobre nuestros interrogantes cotidianos, una reflexión sobre la posibilidad y la duda de cometer errores, sobre los ingredientes que pueden conducir al fracaso, es tan o más necesario como la proclama de los éxitos o avances obtenidos, cosa que suponemos haber conseguido en algún aspecto. Partimos pues, de la base de que también se aprende considerando los errores y desbrozando los interrogantes y que dicho aprendizaje puede ser más significativo y fructífero para la práctica y para la investigación sobre ella.

Seleccionamos, para centrar el tema, algunas cuestiones que nos planteamos y que pueden contribuir al estudio sobre el paradigma del pensamiento de los psicopedagogos que trabajan en instituciones educativas:

- A1 tener que dar respuesta a tanta diversidad, a variedad de situaciones y problemas, ¿un único modelo de referencia sería adecuado y suficiente para ajustar la respuesta a la demanda?
- ¿La postura ecléctica es la conveniente?

- ¿Debemos adaptarnos a las demandas ofreciendo una amplia gama de menús de diversa procedencia o debemos adoptar un modelo y defenderlo para no perder el marco de referencia o una lógica coherente en la intervención?
- ¿Qué ganamos con cada una de esas posturas? ¿Qué perdemos? Teniendo en cuenta que el orientador va siendo un elemento más de lo que ofrece el sistema, que una vez en él no tiene total libertad para decidir sobre el hecho de elegir con quien trabajar o no, ¿es preferible sacrificar el perder colaboradores en el proceso a costa de preservar la coherencia interna del modelo? Cuando se hace, ¿se actúa a gusto de los participantes? ¿Cambia realmente algo? ¿Es significativo el cambio?
- Si no es significativa la modificación, ¿los efectos colaterales que se puedan producir justifican la renuncia a la coherencia del modelo?
- Cuando el orientador mantiene buenas relaciones con sus interlocutores, ¿conserva la objetividad o llega a ser un cómplice, un cautivo en la institución? ¿Es posible mantener la relación a largo plazo sin caer en contradicciones o sin que haya que pagar algún coste?
- En la dinámica que supone trabajar desde el rol cooperativo, reflexivo, deliberativo y habida cuenta de la escasez de tiempo que los Profesores de Básica tienen para reunirse, ¿cómo resolver adecuadamente la cuestión de los *cómo* y los *cuándo*? ¿No supone dicha limitación de partida una premisa que lleva a la adulteración de lo que suponen los conceptos *deliberación*, *reflexión* y *colaboración*?
- ¿Es posible en las actuales circunstancias pasar del experto al rol de colaborador?
- Por último, ¿se puede mantener la coherencia entre teoría, concepciones y puesta en práctica de un modelo?

Las fuentes del error

Llegados a este punto, conviene aclarar que no resulta fácil disponernos a explicitar ni a aseverar cuanto vamos a decir. Nos parece una tarea harto compleja que exige una dosis alta de autocritica y desligamiento de nuestra realidad inmediata y no sabemos si llegaremos a buen término. Tampoco tenemos la seguridad de hallarnos en la certeza de que nuestras actuales dudas, nuestra percepción de los posibles errores, se alineen en la dirección de la verdad, apuntando lo que debería ser o lo que debería cambiar. Digamos que, si nos atrevemos, es porque consideramos que el bagaje adquirido mediante la formación teórica y la experiencia en el conocimiento de la realidad, pueden ayudarnos en la labor de revisión y crítica.

Dicho lo anterior, convenimos en que es consustancial a la naturaleza humana el equivocarse y que, tal como opina Bachelard (1970), el pensamiento científico es un conjunto de errores rectificadas y que según Quine (1980:202) "la búsqueda del saber, de hecho, no es más que un esfuerzo para ensanchar y profundizar en el conocimiento de las cosas de todos los días". Asumimos pues, estos presupuestos para desarrollar los pormenores que puedan contribuir a una mejora del estado actual de la orientación educativa en los centros.

Al igual que la realidad nunca coincide con la esfera de lo ideal, la intervención en orientación tampoco coincide, en la medida que fuera deseable, con las teorías psicoeducativas más al uso en el acervo científico. No se trata de afirmar, por otra parte, que la historia de la orientación en esta Comunidad -o en nuestra propia historia- sea una sucesión de errores, sino más bien un movimiento progresivo que arrancando de las insuficiencias detectadas en cada etapa, va perfilando las líneas de progreso en su actuación.

Digamos, pues, que entre las posibles fuentes del error, distinguimos tres tipos:

- a) Las relacionadas con un planteamiento estructural determinado de la educación.
- b) Las de tipo epistemológico.
- c) Las relacionadas con la filosofía o concepción de la educación y de la vida en general.

Errores derivados de la estructura del sistema

Son los que provienen de un planteamiento deficitario del sistema educativo y más concretamente de sus previsiones y política en el terreno de la Orientación. Cabe afirmar que prevalece la función compensadora de la Orientación. Así pues, los Centros y el mismo orientador han tenido que soportar la escasez de medios y el lento progreso de la Administración para ir cumpliendo con unos planos previstos en la década de los setenta que, de haberse llevado a efecto por la propia evolución histórica, hubiese hecho que la Orientación hoy fuese distinta a lo que es. _

Por otra parte, en nuestro país no existe una tradición que establezca líneas de trabajo conjuntas entre las universidades y los centros de enseñanza no universitaria que posibilite, de forma sistemática, superar el actual divorcio entre los teóricos y los prácticos (Santana Vega, 1990b). Sin embargo, sería muy beneficioso que existieran convenios dirigidos a abrir nuevas perspectivas y enriquecer el campo educativo recíprocamente, integrando a la vez un plan de formación a medio y largo plazo.

Por parte de los orientadores y debido a la situación en que se encuentran, hay una limitación seria que hace que se le dedique escaso o nulo tiempo a la investigación. No es que se considere innecesario, sino más bien porque en la práctica, actualmente, se nos presenta como un lujo al que no nos permitimos acceder, dados los condicionantes o imperativos de la inmediatez del ejercicio de la profesión.

A su vez, es preciso recordar que la Administración educativa ha ido creando una serie de servicios (S.O.E.V., Equipos Multiprofesionales, Educación Compensatoria, etc.) de forma atomística, sin una integración y cohesión entre los mismos, llegando en muchos casos a generar duplicidad y solapamiento de funciones, a provocar confusión y vaguedad en los destinatarios, aparte de falta de eficacia. No ha existido por tanto una filosofía global, un planteamiento integral. Esto ha significado que cada servicio haya ido a acotar la parcela que se le ha asignado y se ha caído en el fallo de no ver el todo, es decir, *los árboles han impedido ver el bosque*.

En un mismo orden de cosas, hay que decir que la Administración no ha diseñado un marco teórico acerca de la intervención orientadora. Cuando se accede al Servicio de Orientación sólo se proporciona un plan de trabajo que concretiza los aspectos de la acción. Es cada orientador el que interpreta y ejecuta conforme a su particular visión teórica.

A lo anterior hay que añadir que la misma estructura del Servicio es deficitaria en la medida que no existe un equipo, sino un profesional que debe proporcionar respuestas a necesidades de alumnos, profesores, familia y administración, de dos o más centros. Hay que tener presente que cada centro ofrece una realidad distinta y que las demandas muchas de las veces no son coincidentes, lo que supone caer en la dispersión, resultando prácticamente imposible el seguimiento y la evaluación de los procesos. Es obvio que tal situación genera problemas de credibilidad y eficacia, a la vez que la limitación de tiempo obstaculiza impulsar la renovación y la innovación didáctica, organizativa y cualquier cambio o proceso de transformación desde el análisis, la reflexión y la reelaboración, funciones primordiales en el trabajo de orientación.

Las limitaciones e indefiniciones anteriormente mencionadas hacen que los destinatarios no perciban claramente el cometido y así se explica, en parte, lo poco sensibilizada e implicada que pueda estar la comunidad educativa en el tema, aunque los planes de trabajo se consensuen y negocien en los Centros. De esta forma, nos encontramos, casi sin darnos cuenta, con que la responsabilidad del trabajo recae en el orientador. Éste por su parte dispone de insuficientes apoyos para complementar su actuación (logopedas, profesores de apoyo, etc.) y llega a asumir funciones que, inherentemente, son competencia de otros agentes, como jefes de estudio y coordinadores de ciclo.

Relacionado con el punto de la escasa implicación del profesorado está, además, el hecho de que éstos disponen de escaso tiempo para actuar colaborativamente en el diseño, elaboración y toma de decisiones que les afectan, por lo que el Orientador se encarga de asumir nuevamente el peso de la responsabilidad.

Con lo expresado anteriormente no pretendemos agotar el análisis referente al apartado que comentamos, pero creemos que constituye una muestra de posibles fuentes de error o distorsión en la medida que condicionan la intervención psicoeducativa.

Errores de tipo epistemológico

Los relacionados con el desarrollo y estado actual de las Ciencias de la Educación y de la Psicología así como los que derivan de la traducción y adecuación que el orientador hace de las mismas.

No existe una teoría psicoeducativa que de por sí se muestre suficiente y válida para interpretar y dar respuesta a los problemas que tiene hoy la educación. No hay una Psicología, o una Pedagogía o un modo de orientar, sino distintas interpretaciones y corrientes psicopedagógicas. Las hay con un cuerpo teórico coherente y desarrollado, pero con escaso nivel de contrastación en situaciones naturales y ecológicas, ya que, o son estudios experimentales en condiciones diferentes a las de la realidad, o se trata de estudios de corte cualitativo que no pueden generalizarse dado su carácter idiosincrático. Esto significa que los profesionales de la orientación nos encontramos con unos condicionantes o techos que son insalvables, al menos actualmente.

La falta de consenso acerca de una teoría que sea suficientemente válida y comprensiva para las situaciones reales, nos ha generado en la práctica diversas interpretaciones o fórmulas de acercamiento y respuesta a los problemas cotidianos. El eclecticismo queda legitimado y el anarquismo metodológico, el *todo vale* enunciado por Feyerabend (1978), puede ser una necesidad de supervivencia o un inconveniente menor.

Así, podemos hallar en el plan de intervención del orientador una combinatoria de diversas teorías que éste ensambla para dar respuesta a los problemas que se le plantean. Bajo el efecto y presión de los impulsos de sus interlocutores, distintas técnicas, procedentes de concepciones teóricas diferentes, pueden ser posibles o necesarias en algún momento o durante un período de tiempo. La mezcla de enfoques coexiste pacíficamente, dando como resultado una hibridación muy compleja. La combinatoria de teorías puede formar un *collage* que los orientadores utilizan según la casuística. En este sentido, la lectura del trabajo de Hernández y Sancho (1989), así como los contactos mantenidos a través de los cursos de formación, nos ha hecho caer en la cuenta del posible error que supone esta forma de proceder.

En un contexto de actuación, en el que se atienden demandas de dos o tres centros, se produce una acomodación -a veces muy rápida- a diversos modelos teóricos, que hacen extremadamente difícil la elección y adecuación a una óptica lógica y global. Incluso puede ser complicado mantenerse fiel a las concepciones, en tanto se da una especie de mimetización para obtener la empatía, el enganche, el punto de encuentro, elementos fundamentales para predisponer hacia un trabajo más o menos compartido o colaborativo.

No podemos dejar de mencionar que para los que demandan soluciones o colaboración al orientador, lo que les importa es que se ofrezcan soluciones inmediatas y eficaces. La coherencia interna del modelo o la concepción de la intervención como un plan global queda muy en segundo lugar o tan siquiera aparece dicha consideración. Por tanto, concluyendo digamos que la hibridación puede ser un grave error y en parte es generada por dilemas de índole teórico-prácticos.

Errores derivados de la filosofía

O de las concepciones que se tienen de la vida en general, de la educación y de la orientación en particular.

1. Error relacionado con las características de las demandas que se le hacen al orientador, en la línea de lo inmediato y eficaz. Debemos reconocer que muchas veces el orientador no se atreve con sus interlocutores a mencionar el argumento, método o posible solución más poderosa o conveniente desde su punto de vista. Calla y reflexiona. Sucede que estima que en circunstancias determinadas, es preferible sacrificar lo ideal a lo factible, lo deseable a lo práctico, lo bueno a lo posible aquí y ahora. Parafraseando la frase de Ortega y Gasset: *"la orientación es según cada circunstancia y solamente cambiando ésta, es posible modificara la primera"*. Por tanto, a veces al orientador sólo le cabe esperar el momento más apropiado para intentar modificar la situación en la dirección que estime más apropiada.

Lo anterior se halla en relación con la actitud o filosofía imperante y que está en la base de muchas de nuestras concepciones sobre la vida: el pragmatismo. Lo útil prima sobre otros valores. Es lo que vale. Lo práctico se hace sinónimo de bueno; lo que se puede usar -poner en práctica- con la mayor economía de pensamientos, actos y tiempo es con bastante frecuencia lo mejor. En esta línea, lo mejor para el profesor deviene en lo posible para el orientador, aunque sea consciente de que nunca será sinónimo de óptimo y deseable.

De esta forma, se constata que en la institución escolar es válida la máxima de *"úselo y si no le sirve, deséchelo"*. Muchas iniciativas de orientación entendidas como acción procesual, pueden verse truncadas por esta representación utilitarista, consumista y poco reflexiva de la educación. En definitiva, se dan pocas posibilidades para dejar que los procesos se desarrollen en el tiempo. Urgen respuestas satisfactorias e inmediatas, y si no cumplen estos requisitos se abandonan, sin más. Esta forma de pensar y actuar suele condicionar al orientador en sus funciones y determina la elección de paradigmas de intervención. Como se desprende de lo expuesto, la filosofía de lo práctico, el pragmatismo, es otra fuente probable de error que genera no pocos dilemas en la práctica.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, a lo largo de la historia, el ser humano ha dado muestras de no aceptar las ideas que suponen un cambio total de planteamientos. Para muchos no hay nada más peligroso que un cambio. También puede suceder que el cambio sea una operación de maquillaje para mantener el status quo en la institución (Selvini Palazzoli, 1986). Recordemos, a título de ejemplo, que lo que no se le perdonó a Galileo fue el haber mostrado que el Universo era de otra manera a como la mayoría lo concebía. La situación actual en educación evoca la situación de los escépticos antiguos con respecto a las teorías galileanas y las de otros científicos de la época. Con esto entramos ya en el escepticismo que caracteriza a un porcentaje considerable de los docentes -al menos a los que tienen una larga vida de ejercicio en la profesión- El escepticismo como enfoque habitual tiene en su seno una carga notable de conservadurismo, y, por tanto, de inmovilismo.

En lo que al orientador respecta, esto le sitúa ante un nuevo dilema. Sabe que puede y debe promover el cambio pero se plantea si hacerlo o esperar circunstancias propicias. Si se decide por lo primero, puede arriesgarse a que con los pocos medios de infraestructura y tiempo de que dispone (actúa sólo, en dos o más Centros, en diversas Arcas...), no existan las garantías para que la innovación se desarrolle y por tanto puede comprometer actuaciones futuras. El error, en este caso, puede provenir de plantear e inducir el cambio sin que los participantes estén realmente convencidos, o sin que exista, tras un pedido expreso, la consistencia suficiente que conlleva, por otra parte, persistencia en el esfuerzo. En el estado actual no disponemos de un conocimiento profundo ni de medios que coadyuven a solventar la problemática.

Es evidente que el cambio no se produce de ahora para después en una sucesión lineal o voluntarista de algunos miembros. Una de las primeras premisas es que sea autogenerado, que proceda de dentro y que tenga su propia fuerza motriz, pues si es impuesto o propuesto exclusivamente desde fuera, el resultado puede estar comprometido de antemano. Childers y Fairman (1986) han expuesto las dimensiones inherentes a la organización que pretende crecer desde dentro, consideración que suscribimos.

Por contra, si el orientador decide esperar o demorar hasta que la situación aconseje, puede caer fácilmente en el acomodamiento, en el rol de perpetuar el status quo, en convertirse en un escéptico más, en el mismo inmovilismo del contexto del cual es parte. Entre ambas posturas puede ser que elija ir estableciendo pequeñas cotas, dando algunos pasos, pues es consciente de que nunca tendrá todos los riesgos bajo control y que puede utilizar como estrategia el ir trabajando por el cambio pero de forma gradual. De todas formas, con ello tampoco se resuelve totalmente la cuestión de fondo.

En contraposición a la actitud escéptica está la del activista, que es con frecuencia a la que se reduce la del dinamizador que actúa en muchas parcelas, animando, colaborando puntualmente, desarrollando y gestionando. En síntesis, el profesional más implicado en el panorama descrito es el orientador, por lo que los resultados suelen estar supeditados a su presencia, a su carisma y poder de convencimiento. Los avances a medio y largo plazo no se pueden esperar, pues no se asegura con este proceder la continuidad de las experiencias.

2. Otro error frecuente es no reparar en el carácter mutante, cambiante de los elementos en la institución escolar. Esto significa caer en el reduccionismo, en la simplificación de la realidad. Reducir las cosas a lo que fueron anteriormente o a lo que serán, es otra fuente de error para el orientador, pues resulta que lo que sus interlocutores manifestaban, hacían o deseaban no es después de un tiempo lo mismo, ni lo que será en un futuro. Es decir, casi sin darnos cuenta nos quedamos con el pasado de la cuestión, " fijamos " la imagen en la pantalla de nuestra mente. La cuestión ya no consiste en lo que era anteriormente. Si existe una constante, algo invariable y fijo, es precisamente el continuo cambio. ¿No es paradójico entonces pretender lograr metas preestablecidas, certezas y logros mensurables? Acaso lo que cabría hacer sería implicarse en la dinámica de cambio continuo y progresivo, que transforma sin llegar a término o fin.

El orientador no sólo está expuesto a esa especie de trampa psicológica que le hace interpretar desde el pasado las demandas, sino que también puede incurrir en el error de aplicar el pensamiento positivista a su intervención. Bajo este efecto, busca conseguir unos fines determinados previamente y aparentemente objetivos. Sin embargo, tal como dice Martínez (1980:41) "las reglas de la objetividad no son más que conjeturas más generales [...] algo que es también revisable y que no goza de un carácter de verdad absoluta". Todo lo cual nos debería llevar a relativizar la base empírica de la ciencia y a sospechar de quienes pretenden presentarla como algo neutral y objetivo, pues, o se trata de una postura dogmática (contraria a la democracia del diálogo y del consenso), o de una postura fanática e incluso metafísica, posturas todas ellas desfasadas en el contexto actual de los conocimientos científicos.

Podemos afirmar que en los comienzos cultivábamos la creencia de que la orientación se debía encaminar a resolver los problemas técnicos y que era cuestión de aplicar ésta o aquella técnica, así como de confiar en los resultados de dicha aplicación, basándonos en la excelencia y cualidades de la ciencia. Esperábamos el producto y hacíamos uso del rol de experto porque nos sustentaba la autoridad de la ciencia. Fue una época de cierta "ilusión ilusoria" en la que confiábamos en los criterios de tradición y formación académica recibida. Probablemente ese estado ilusorio conectaba con determinadas expectativas del profesorado que, por vez primera, tomaba contacto con el Servicio de Orientación. Entendemos que, desde entonces a la actualidad, se ha operado una evolución positiva. Para superar este

estadio fue determinante la propia práctica, así como el diálogo inter-orientadores y el tipo de respuesta del profesorado.

Posteriormente, trabajando con el modelo centrado en el contrato, necesidades y demandas, comprobamos que hay: ambigüedad, confusión, las necesidades no son tales, interactúan otras variables que hacen que los contratos iniciales sufran variaciones y que el fin del trabajo no sea siempre una reafirmación del punto de partida. En el transcurso del tiempo se producen, pues, desviaciones, intentos de abandono, falta de implicación o de interés, nuevas necesidades etc.

Pensamos que los modelos centrados en el consenso previo, tal como se llevan a cabo, también se revelan insuficientes, entre otras cosas porque la estrategia adoptada adolece de tiempo disponible (en grado suficiente) para trabajar conjuntamente: colaborando y coparticipando profesores y orientadores.

No obstante, seguramente, no nos hemos desembarazado de una serie de presupuestos cercanos a la postura positivista, tales como un cierto mecanicismo, el cual nos hace pensar inconscientemente que los procesos funcionan como las máquinas, según secuencias y procedimientos dados.

Pensamos que dada la enorme vigencia del positivismo en la formación de los orientadores, éste sigue dominando en sus concepciones o teorías implícitas y conviene que se tenga en cuenta para que no sea un lastre que impida la autocorrección crítica o el avance de paradigmas ecológicos, reflexivos o cualitativos (Marrero, 1990) y que se evite caer en otra forma más de hibridismo. Es conveniente reflexionar sobre las concepciones o teorías implícitas del orientador, al menos para que pueda darse cuenta de los errores en los que puede incurrir y se salve del peligro del estancamiento.

Para concluir esta reflexión, digamos que somos de la opinión de que es importante hacer más análisis sobre la cuestión de los dilemas y los errores, y que una interpretación cualitativa sobre formas de proceder en la práctica pueden darnos la llave para abrir nuevos horizontes.

Algunas propuestas

Los teóricos y los prácticos de la orientación deberían contribuir al establecimiento de una teoría que anticipe y proporcione pautas para una intervención racional y de mayor coherencia. Sin ese modelo anticipatorio, probablemente no nos sea posible atender adecuadamente la institución escolar como un todo que dé sentido a los hechos y que nos permita superar el mero activismo. Ese modelo tendrá que tener presente que la institución educativa es, a la vez, algo objetivo y subjetivo, y no un objeto simple que puede ser captado por una metodología concreta. Dicho modelo debe permitir al futuro orientador intervenir en la línea del cambio. Asimismo debe facilitarle la comprensión del significado de los comportamientos y a superar su intrincado sistema de juegos. Un modelo que, centrándose en lo cotidiano, evite que el psicopedagogo sea un ser nihilista o un cautivo en la institución y que le provea de herramientas para que sea un agente libre (emancipado), para pensar y actuar con el salvoconducto de la razón y del modelo teórico (comprensivo, explicativo y transformador).

A su vez, deberá tener en cuenta la intersubjetividad del lenguaje para facilitar la interpretación de los mensajes y tampoco deberá obviar el peso de lo social, puesto que trabajamos en un contexto que lo es.

Deberá proveer del instrumental teórico-práctico conforme a estos parámetros que, combinados con los aspectos curriculares, puedan aproximarnos a ajustar, cada vez más, la respuesta a las cuestiones por solventar.

Decíamos que el modelo debería ser anticipatorio (con esquemas o supuestos interpretativos), como característica que engloba a las mencionadas anteriormente, porque lo que el psicopedagogo debe saber, debe conocerlo antes de comenzar su intervención. Además, debe llevar explicitados unos criterios de progreso aceptables para la comunidad de los teóricos, de los prácticos y de los agentes participantes. Consideramos que deben crearse las condiciones inherentes al

modelo reflexivo mediante una serie de medidas que competen a las autoridades educativas. Al mismo tiempo, se hace patente la necesidad de autorreflexión y crítica interna desde los prácticos. Los teóricos deben buscar cauces más cercanos que puedan iluminar a éstos y contribuir a que se produzca la evolución. La orientación progresará conforme se vaya acometiendo la crítica y se suscite la polémica desde dentro y fuera de ella. Tenemos que poner a las insuficiencias, a los errores y contradicciones un principio de identidad (hacemos de todo y la dispersión nos puede perder), de orden (priorización en las áreas de intervención) y de racionalidad a fin de resolver el problema de la extrema ambigüedad actual.

Como se deduce de todo lo aquí mencionado, muchos de los errores expuestos (epistemológicos, estructurales, de concepciones, etc.), derivan de una serie de insuficiencias, y en parte, nos salvan de la sensación de fracaso o de un planteamiento nihilista. Cabría pensar, que si con las limitaciones que se soportan, se intenta dar una respuesta lo más ajustada posible a la realidad, el error no sería un error absoluto sino un error relativo, que debe su peso a cuestiones de tipo estructural no siempre imputables al práctico de la orientación.

En un orden más concreto, se pueden esbozar algunas propuestas encaminadas a cubrir las deficiencias existentes:

- Incluir en la formación de los estudiantes de psicopedagogía y en los profesionales en ejercicio temas relacionados con: detección de necesidades, funcionamiento, organización y animación de grupos, evaluación y conocimientos relativos al curriculum.

- Prever medidas dirigidas a la potenciación en las escuelas de modelos de orientación didácticos-sociológicos frente a los de corte clínico y psicométrico. Formar en dicha línea en las escuelas universitarias y al profesorado en ejercicio.

- En relación al rol de colaboración que conlleva la intervención de tipo reflexivo, es necesario cambiar la situación actual y establecer una serie de medidas tales como:

- * Reestructuración del horario docente: aumentar el número de horas sin docencia

directa para que el profesor participe en el diseño, análisis y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- * Racionalización de los servicios externos a la escuela y establecimiento de ratios

profesor-alumnos, acordes con las características de la zona.

- * Formación a los equipos directivos en temas relativos a organización y psicopedagogía.

- * Reducción de centros. El orientador que pretende trabajar en la dirección que hemos comentado, debe tener un sólo centro, para poder hacer la intervención en profundidad y conforme a las exigencias de la filosofía de cambio e innovación.

- * Establecimiento de convenios entre la universidad y los centros no universitarios

para trabajar con la colaboración de los teóricos y contribuir a reducir las distancias actuales.

- * Que se promueva entre la comunidad de los psicopedagogos, teóricos y prácticos,

el debate de cuestiones tales como las aquí esbozadas de forma que lleguemos a consensos más amplios y fundamentados. Para ello, los cauces pudieran ser: revistas, asociaciones, seminarios, etc.

Consideración final

El orientador en la escuela puede presentárenos como un moderno Sísifo (rey de Corinto, condenado a subir una piedra a la cima de la montaña, de donde vuelve a caer sin cesar), en la versión que Camus (1942) hace de su ensayo sobre el

absurdo. El Sísifo de Camus, encarna la idea del hombre que renuncia a ideales y esperanzas vanas y que prefiere la realidad, por árida que sea, a falsas promesas utópicas.

A1 igual que le sucede a Sísifo, en la constatación cotidiana de la distancia que separa las aspiraciones del orientador de las aspiraciones de los que con él colaboran, de la distancia existente entre teoría y realidad, de la distancia que media entre lo ideal y lo posible aquí y ahora; de esa distancia, nace el desaliento. Desaliento de saber que en la escuela no podemos tener los éxitos que quisiéramos, que las limitaciones cortan las alas del espíritu (espíritu de renovación, cambio, innovación, cte.).

En el contexto escolar, unos y otros sentimos el peso de la roca que hay que subir cada día, cada año. Pero cuando aprendemos a mirar esa realidad cara a cara, vencemos -como el Sísifo de Camus-, el destino y descubrimos que las limitaciones y la imperfección siempre existirán. De la lucidez que proporciona este descubrimiento, nace el Sísifo feliz, el que acepta el lado malo de la realidad como parte integrante de la misma. Así cuando, como orientadoras, pensamos sobre nuestras actuaciones sin frustrarnos o decaer en el intento (por no abordar o afirmar las ideas que no podemos tocar -de momento) estamos inmunizándonos ante el desaliento.

En la aceptación de las circunstancias puede estar la salida para conservar la higiene mental del orientador. No obstante, como se deduce de la lectura del presente artículo, el orientador espera y colaborará mientras tanto, a que todos los que tienen algo que aportar y decidir en su futuro, puedan dar un paso más allá de esta postura, para remontar adecuadamente la situación actual de la orientación. Tal y como dice Camus (1942:166), "persuadido del origen completamente humano de todo lo que es humano, ciego que desea ver y que sabe que la noche no tendrá fin, él está siempre en marcha. La roca rueda aún".

Referencias

- Bachelard, G. (1970). *La formación de l'sprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Camus, A. (1942). *Le Myte de Sissyphé*. Paris: Gallimard.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del Profesor? *Revista de Educación*, 277.
- Childers, J.& Fairman, M. (1986). The school counselor as facilitator of organizational health. *The school counselor*, 33 (5), 332-338.
- Feyerabend, P. (1978). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, M. y Pérez Gómez, A. (1985). *La Enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
- Hernández, F. (1989). El asesorsicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- Kuhn, T.S. (1975). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J. (1980). *Ciencia y Dogmatismo. El problema de la Objetividad en Karl R. Popper*. Madrid: Cátedra.
- Marrero Acosta, J. (1990). Panorama de la Investigación Curricular. *Curriculum*, 1, 1726.
- Lakatos y Musgrave (1985). *La crítica y el desarrollo del Conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Quine, W.V. (1980). *La domaine et le language de la science*. Paris: Gallimard.
- Santana Vega, L. E. (1990). La Orientación desde las perspectivas Psicométrica, Clínicomédica y Humanista. *Curriculum*, 1, 79-93.

- Santana Vega, L.E. (1990). El dilema del marco teórico en Orientación. *Curriculum*, 2, 41-57.
- Selvini Palazzoli, M. y col. (1986). *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L.C. (1982). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277.
- Villar Angulo, L.M. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil.
- Zabalza Beraza, M. y otros (1988). Avances en el estudio del Pensamiento de los profesores. Actas de la *Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.