

Qurrículum - Número 2

El dilema del marco teórico en Orientación

El dilema del marco teórico en Orientación

Lidia Esther Santana Vega*

Introducción

De los múltiples dilemas que tiene actualmente planteado el campo de la Orientación (el dilema de la profesionalidad o no de los orientadores, el dilema en torno a las funciones y roles del orientador, el dilema sobre el alcance de la actuación orientadora, el dilema en torno a la articulación de programas, el dilema sobre la utilidad o futilidad de la investigación en Orientación...) quizá uno de los que ha levantado mayor enconamiento sea el dilema del marco teórico.

En el artículo aparecido en el primer número de la revista Qurrículum (Santana Vega, 1990), se abordaba la Orientación desde tres perspectivas teóricas distintas: la psicométrica, la clínico-médica y la humanista. Pero estas tres perspectivas no agotan los posibles enfoques de la Orientación. Por ello este artículo tiene como cometidos: 1) Presentar otras alternativas teóricas que coexisten con las ya mencionadas; 2) Abordar el dilema del marco teórico; y 3) Analizar las implicaciones que para la práctica profesional tienen cada una de las perspectivas teóricas que fundamentan la disciplina de la Orientación.

El dilema del marco teórico

Posiblemente uno de los dilemas menos cuestionados en el terreno de la Orientación se refiera al marco teórico en el que debe ubicarse la práctica profesional del orientador. Se han dado bastantes argumentaciones para la utilización de teorías:

“No hay nada más práctico que una buena teoría”. “La práctica debe apoyarse en teorías e investigaciones sólidamente concebidas”. “La descripción e interpretación del proceso y de los resultados de la práctica resulta farragosa, cuando no imposible, si no se cuenta con un marco teórico”.

O como muy acertadamente señalan Shertzer y Stone, el sentido común nos dice que “el qué y cómo hacer debe surgir de una comprensión cabal de por qué se hacen las cosas” (1972: 67).

Un breve análisis y reflexión de las perspectivas teóricas de la Orientación hace bastante comprensible el poco interés de los orientadores escolares por la teoría. La *fundamentación de la Orientación* en teorías de la personalidad o en teorías de la psicoterapia, han ayudado bien poco a arrojar algo de luz al contexto de trabajo de los orientadores: los ambientes educativos. Si bien las teorías de la personalidad nos permiten alcanzar algún discernimiento sobre el comportamiento de las personas, el segundo tipo de teorías son más apropiadas al trabajo del psicólogo clínico.

Como apunta Zabalza (1984), en el litigio académico entre psicólogos y pedagogos por acaparar el ámbito de la Orientación, se produce un curioso cruce de estrategias a la hora de montar en las universidades la especialidad de Orientación Escolar. Mientras Pedagogía la monta sobre contenidos disciplinares de índole básicamente psicológica (procesos de diagnóstico, psicopatologías y trastornos diversos...), Psicología, por contra, lo hace sobre disciplinas próximas a lo pedagógico (teorías y procesos de instrucción, modelos de enseñanza...).

No obstante, y a pesar de esta fundamentación inadecuada de la Orientación, con frecuencia a los orientadores se les critica el no poseer una *guía teórica* que les permita integrar los logros dispersos de la investigación, en un conjunto organizado de conocimientos, considerados de gran valor para la práctica profesional (Osipow, 1976).

Entre los teóricos y los prácticos de la Orientación se ha producido un divorcio pronunciado; y como suele ocurrir con parejas mal avenidas que deciden divorciarse, cada uno dispone de un memorial de agravios para justificar tal separación y la escasa comunicación existente entre ambos.

Los prácticos acusan a los teóricos de permanecer insensibles a los problemas cotidianos que ellos enfrentan frecuentemente, de situarse en un plano de irrealidad, de enunciar postulados teóricos que sugieren pocas aplicaciones prácticas, de sofisticación. En definitiva, de ser poco operativos y de estar encerrados en su torre de marfil.

Por contra, los *teóricos* acusan a los prácticos de despreocuparse por las cuestiones teóricas que son las que estimulan la investigación y permiten dirigir la actividad práctica, integrando muchos datos difusos en un todo significativo; también les censuran que sean insustanciales e inconsistentes con el método y por carecer de integridad científica, lo cual les conduce a conclusiones prematuras.

Quizá la diferencia entre el académico y el práctico en este intercambio de acusaciones estribe, según Osipow (1976), en el grado en que se han explicitado o no sus teorías, de esta forma lo que varía es el grado de ideas explícitas y sistematizadas o implícitas y probablemente menos sistematizadas.

El orientador que trabaja con nociones implícitas posiblemente sea incapaz de describir con claridad los fundamentos de su actuación a un observador, dado que sus ideas nunca han sido explícitamente verbalizadas, ni siquiera para él mismo. De esta forma tendrá serias dificultades para explicar sus acciones. Por tanto, es posible que responda con fragmentos de sus ideas pero no de manera sistemática y ordenada.

A pesar de las críticas que los teóricos y prácticos se dirigen Osipow considera que, en realidad, ambos están actuando sinceramente dentro del marco de sus propias imposiciones de trabajo. A este respecto señala:

La labor del profesional es actuar del mejor modo posible, con las herramientas a su alcance, en favor de las personas que tienen dificultades inmediatas y, reconocer que, a pesar de sus grandes esfuerzos, todos ellos son aún imperfectos. De la misma manera, la misión del académico es investigar exhaustivamente toda pregunta que se le haga, con el fin de evitar dar conclusiones prematuras. De hecho, si cualquiera de las partes actuara de forma diferente, estaría violando sus obligaciones profesionales (Osipow, 1976: 15-16).

Esta postura conciliatoria de Osipow se comprende si tenemos en cuenta que no se ha llegado al ideal de la teorización científica. Es decir, actualmente no se dispone de una teoría que sirva de base para una conceptualización amplia de eso que denominamos realidad; en la práctica existen un gran número de disciplinas científicas y, además, subdivididas en otras teorías que tratan de dar cuenta de eventos específicos dentro del marco de cada disciplina.

Pedirle al práctico de la orientación que renuncie a moverse por intuiciones y que renuncie a las conclusiones prematuras a las que, en muchas ocasiones se ve abocado por la inmediatez que requiere la acción, es pedirle prácticamente que no actúe, maniatarle. Esta es la paradoja que produjo la rana en el ciempiés. Un día la rana preguntó al ciempiés: "cuando echas a andar ¿cómo sabes cuál de tus cien patas has de mover primero?". El ciempiés se paró a pensar sobre cuál de sus cien patas habría de mover primero y se quedó totalmente inmóvil. En ocasiones, la intuición es la única herramienta que tienen los prácticos de la orientación para poderse mover. Con esto no quiero decir que los prácticos deban renunciar a la creación de teorías desde su práctica ni a la necesaria reflexión sobre su acción cotidiana. Solamente quiero resaltar el hecho de que la intuición, en ocasiones, representa una poderosa herramienta para idear estrategias que ayuden a la toma de decisiones para la resolución de casuísticas puntuales.

Los problemas de la Orientación con la teoría le han valido la crítica de no constituir en sí misma una disciplina. Para Shertzer y Stone esta acusación parece un comodín y se suele aplicar a la mayoría de los campos en los que el propósito es ayudar a los otros. A este respecto señalan:

Fuera de la atmósfera enrarecida de la vida académica existen pocas o ninguna disciplina, especialmente si la palabra se utiliza para indicar un cuerpo específico de conocimientos. En la mayoría de los campos, los profesionales dependen en gran medida de numerosos aportes que provienen de muchas disciplinas (Shertzer y Stone, 1972: 68).

En el ámbito de la Orientación el aporte que proviene de disciplinas tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Economía... es frecuente (Shermis, 1972).

Otras perspectivas teóricas de la Orientación

Como se había señalado en la introducción a este artículo, los tres enfoques presentados en el primer número de la revista *Curriculum* (Santana Vega, 1990), no agotaban las perspectivas teóricas de la Orientación. Por ello, considero necesario presentar

otros dos enfoques: el sociológico y el didáctico, que cuentan con una menor tradición en este campo, pero que representan alternativas teóricas bastante interesantes, por cuanto suponen remozar las prácticas tradicionales de los orientadores.

Perspectiva Sociológica

Frente a la concepción primigenia de la Orientación como adecuación de los individuos, según variables aptitudinales o de personalidad, a contextos educativos y ocupacionales, la perspectiva sociológica niega ese isomorfismo lineal y apela a otros criterios para explicar la ubicación de las personas en las organización (escolares, laborales).

Según esta perspectiva son las variables socioeconómicas y culturales las que están determinando mayormente las decisiones profesionales y de estudio. No cabe, pues, hablar de igualdad de oportunidades en un mundo básicamente desigual. De este modo se firma el certificado de defunción del ideal igualitario. No existe tal ideal en una sociedad clasista donde el estatus académico (certificado de escolaridad-graduado escolar; Formación Profesional-Bachillerato Unificado y Polivalente..) y profesional (situación piramidal de las profesiones según prestigio, nivel salarial...) que ocupa una persona, depende fundamentalmente de la situación socioeconómica y cultural de la familia. Esto marca poderosamente las expectativas de rol. Los casos aislados en los que el desempeño de roles no está en consonancia con la extracción social de los individuos, no niegan los presupuestos anteriores, simplemente están dentro del margen de movilidad vertical que el sistema permite.

Weimberg (1972) ha sido uno de los pocos autores que desde el campo de la Sociología ha hecho un esfuerzo de aproximación al campo de la Orientación, en un intento de fundamentarla. Desde esta perspectiva el autor ha tratado de:

1. Entender la Orientación como promotora o impulsora del cambio social y cultural. También Zabalza (1984), Selvini (1986), Drapela (1983), Menacker (1976) entienden que la Orientación coadyuva a promover el cambio en la institución escolar. Desde mi punto de vista la sola existencia en los centros escolares de Departamentos de Orientación supone una innovación (al menos en el organigrama del centro), aunque no necesariamente presuponga un cambio en la realidad de la institución. Los cambios que se puedan producir van a estar en estrecha relación con la perspectiva de trabajo adoptada por el orientador. Si se siguen defendiendo y adoptando las perspectivas psicométrica y clínico-médica de la Orientación (Santana Vega, 1990), no se estarán poniendo los cimientos para trabajar por el cambio institucional, ya que desde dichas perspectivas los únicos objetivos alcanzables se sitúan en el plano de los cambios individuales.

En la literatura anglosajona se perfila, desde unos años, la configuración de un nuevo rol para el orientador: *facilitador de la salud de la organización* (Childers y Fairman, 1986).

Tradicionalmente los orientadores se han percibido a sí mismos como agentes de cambio de la conducta individual o grupal. Los cambios se han producido a través del asesoramiento uno a uno o a través de la interacción de pequeños grupos. Además los programas de formación de los orientadores han propiciado esta perspectiva de trabajo.

Sin embargo, últimamente se trata de fomentar en los orientadores el que se vean a sí mismos como agentes de cambio de la conducta de la organización. Esto puede influir sobre la propia conducta del orientador y sobre su aprendizaje desde y en la práctica.

El supuesto en el que se apoyan los autores que defienden este enfoque de trabajo para los orientadores es el siguiente: de la misma manera que ocurre con las personas, pueden existir organizaciones saludables o no saludables. La existencia de organizaciones no saludables puede generar entre los miembros que la conforman conductas de apatía, indiferencia, etc. Por todo ello, es necesario e imprescindible que los orientadores que trabajan con organizaciones educativas, estén formados para dilucidar si una organización determinada es saludable. Por tanto, debe pertrechárseles del cuerpo de conocimientos necesarios que les permitan desentrañar cuáles son los procesos apropiados para planificar el cambio, así como las estrategias y técnicas a seguir.

2. Aplicar el análisis sociológico al terreno de la Orientación. Desde dicho análisis se ha preocupado por cuestiones tales como:

- a) Tratar de dilucidar las funciones, disfunciones y funciones latentes de la Orientación
- b) Ofrecer explicaciones sociales a los problemas estudiantiles superando la estrecha visión de la Orientación que atendía solamente al estudio de lo intrapsíquico individual, ya que tradicionalmente se considera que los problemas sólo residen en los alumnos.
- c) Clima social y adaptación del alumno.

d) La estructura social de la escuela y del aula. Y en concreto de aspectos tales como normas y sanciones, roles y burocracia, grupos y valores, organización formal e informal, sistemas internos y externos, la subcultura adolescente...

e) La realización de investigaciones sobre la clase social como poderoso determinante situacional, que afecta las actitudes hacia la educación y el trabajo (Osipow, 1976)..

f) Contemplar la Orientación como un sistema de interacción social, regido por normas, valores, actitudes, expectativas, tipificaciones o etiquetas...

Hay un tema que es especialmente nuclear para entender la vida en las aulas, y que conforma de manera especial la convivencia en las mismas. Este tema ha sido objeto de preocupación y ocupa cada vez más un considerable volumen bibliográfico. Me estoy refiriendo al "currículum oculto, latente, no visible, no escrito". Este currículum implícito está, sin embargo, explícitamente relacionado con las expectativas de rol, tanto en los ámbitos cognitivo y conativo (comportamental) como afectivo. Es decir, el profesor espera que un alumno ocupe un lugar determinado dentro de la clase, tanto en lo que se refiere a sus logros intelectuales, a su comportamiento manifiesto o a la expresión de sus sentimientos, emociones...

Según Jackson (1975) una gran proporción de conductas sancionadoras del profesor se deben, precisamente, al no cumplimiento del currículum oculto. Su no cumplimiento es mayor en los niños del sexo masculino. La explicación plausible que se ha ofrecido es que el rol de alumno ideal está más ligado a las pautas de comportamiento de las niñas. A su vez, esto se debe a patrones culturales que propician en las niñas actitudes de pasividad, sumisión...

No obstante, hay voces que se alzan en contra de la pretendida no visibilidad del currículum oculto. A este respecto Apple y King señalan:

El currículum oculto, la enseñanza tácita de normas sociales y económicas y de expectativas para los alumnos en las instituciones, no es tan escondida o descuidada como tantos docentes creen (...). Esto supone considerar a la escuela más allá de su estricto marco, relacionándola más decididamente con las instituciones económicas y políticas que dan significado a las escuelas. Ello quiere decir que las escuelas parecen, en general, hacer lo que se supone que deben hacer, al menos en términos de proporcionar, a grandes rasgos, las disposiciones que sean funcionales o útiles en la vida ulterior de un orden social complejo y estratificado (Apple y King, 1983: 37).

En definitiva, para Apple y King, lo que parece claro es que desde los primeros años de la escolaridad recaen sobre el niño presiones para moldearen él determinados patrones de comportamiento, para que aprenda el significado de nociones tales como juego, trabajo, para que sepa discernir entre conducta normal y anormal... todo ello conducente a introducir al niño en el complejo mundo de significados sociales, útiles para un orden social estratificado. Tales significados sociales, por otro lado, habrían de ser desentrañados porque, como señala Marx, la realidad no anda por ahí con la "etiqueta" puesta. Sin embargo, ésta no es una tarea fácil, ni siquiera para las personas que puedan estar sensibilizadas ante la contaminación ideológica de la cultura, de la ciencia. En este sentido Bordieu señala:

En tantoque sujeto social, el etnólogo guarda unos vínculos de familiaridad con su cultura, y le resulta difícil por ello tomar como objeto de pensamiento los esquemas que organizan el suyo propio y que escapan cada vez más a la toma de conciencia, porque están completamente interiorizados y aprendidos y consustanciales a su conciencia (Bordieu, 1983: 21).

Este tipo de análisis es importante para la Orientación. No sólo es pertinente al estudio del individuo sino de las organizaciones, ya que éstas conforman y modulan el sistema de pensamiento de las personas que frecuentan esas organizaciones, entre las que se encuentra el orientador. Si no se es consciente de estas influencias difícilmente el orientador o cualquier profesional de ayuda, podría trabajar con ellas.. Aunque sea una perogrullada decirlo, la primera condición para solucionar un problema o un estado determinado de cosas, es tener conciencia de ese hecho.

En una pequeña obra de Marcuse (1968) titulada *La agresividad en las sociedades industrialmente avanzadas* se plantea este dilema. O se toma conciencia de las situación en la que se encuentran este tipo de sociedades o se vuelve totalmente: contraproducente el papel de los profesionales de ayuda. Para Marcuse la sociedad norteamericana es una sociedad neurotizada y enferma (en este sentido también se: manifiesta Fromm). El papel del psiquiatra, como el de cualquier otro profesional que; realice labores de asesoramiento, no puede -no debe- ser el adaptar o adecuar a individuos sanos (no adaptados) a una sociedad enferma. Más bien habría que actuar sobre el orden social establecido e invertir el proceso de intervención: sociedad *versus*: individuo. Desde esta perspectiva si la Psiquiatría (como cualquier otra profesión de ayuda) desea tener algún tipo de operatividad social, debería de convertirse en una disciplina revolucionaria.

Siguiendo en esta línea habría, por tanto, que llamar la atención sobre la: *connotaciones ideológicas* presentes en la ciencia y en la actuación práctica de: orientador. Un ejemplo de ello se encuentra en los distintos enfoques de intervención adoptados a lo largo del tiempo. En la década de los 70 se perfiló una perspectiva de intervención global cuyo objetivo era cambiar la institución para cambiar al individuo. Al intentar introducir esta perspectiva se puso de manifiesto la norma profesional anterior, cuyo objetivo principal era cambiar al individuo para cambiar la institución.

Llegados a este punto sería pertinente abordar el tema de las disfunciones ; ; funciones latentes de la Orientación, desde la formulación de Weimberg (1972)

La *disfunción* se produce cuando se constatan resultados nocivos para el objeto de análisis, en este caso, la escuela. A este respecto se señala que existen programas que adoptados para realizar determinadas funciones, pueden tener consecuencias negativas para todos los miembros del grupo; otros programas pueden perjudicar sólo a una parte del grupo; y otros, finalmente, pueden carecer prácticamente de consecuencias disfuncionales. Según este autor, no se podrán entender los efectos disfuncionales, a la hora de realizar la evaluación de programas, si no se está preparado para considerar la dimensión disfuncional.

La cuestión así planteada tiene estrecha relación con la formulación de las metas. Por ejemplo para este autor la función de la Orientación tiene como meta individualizar, todos los enfoques sobre la instrucción, la salud mental y la madurez social. Osipow (1976) también se manifiesta en este sentido cuando señala que la Orientación Vocacional ha sido percibida como una forma de individualizar las instituciones Educativas grandes e impersonales. Por tanto, todos aquellos resultados que no vayan -en la línea de las categorías de metas establecidas- podrán ser consideradas como disfuncionales. El problema entonces radicaría en que lo que para unos es disfuncional puede que para otros no, dado que va a estar en íntima interdependencia de las metas trazadas.

La noción de *disfunción latente* quizás puede tener un mayor interés. Los antropólogos también la utilizan en base a sus observaciones de la estructura grupal, donde se han mantenido elementos y pautas culturales aún cuando ya no parecen ser funcionales para la estructura del grupo.

Trasladando este análisis al campo de la Orientación, y más concretamente al uso de la testología en educación, se podría hacer la siguiente lectura: hasta ahora la utilización masiva de tests ha sido ostensible y evidente. Sin embargo, la información obtenida por los tests, o bien no ha llegado a los destinatarios, o cuando ha llegado ha resultado bastante estéril para promover el cambio (del alumno, de las prácticas psicopedagógicas del profesor, del ambiente o clima del aula...). Aunque este hecho asido constatado una y otra vez, sigue siendo una práctica habitual el pase de baterías de pruebas en Orientación. Parece que exista la creencia, casi mágica, de que por el mero hecho de aplicar el test, algo va ser modificado o intervenido (funcionalidad latente). También tiene otra explicación alternativa: es más cómodo desplegar el patrón de conductas rutinarias, que reflexionar acerca de la posibilidad de acceder a una parcela del conocimiento del alumno utilizando otros recursos.

Otro análisis de interés es el que hace referencia a la naturaleza de la *estructura latente* y *manifiesta* de una organización. En ocasiones ambas estructuras se oponen. ¿Por qué se produce este hecho? Según Selvini y col. (1986) la finalidad es asegurar el status quo y garantizar la supervivencia de las organizaciones, por ello éstas soportan y toleran en su estructura interna alteraciones y cambios y reformulan constantemente sus objetivos, en un intento por mantener su nivel homeostático y su presencia en el contexto social. Esto hace pensar en la naturaleza del cambio de las organizaciones con dos tipos de estructuras. Aunque resulte paradójico estas organizaciones muestran su "capacidad de cambiar para no cambiar". Se produce de esta forma lo que se conoce como circular flow (flujo circular), llegándose a una situación que se repite hasta el infinito, sin riesgos ni incertidumbres, pero tampoco sin ninguna utilidad aparente.

La Antropología, como ciencia social, puede asimismo ofrecer elementos de análisis muy interesantes para un orientador. Puesto que la Antropología trata de comprender cómo está organizada una comunidad y explicar el sistema de relaciones que en ella se producen, puede trasladarse su campo de estudio a la comunidad escolar (García, 1982). Para ello se cuestionará, según García:

1. Cómo se organiza ese colectivo en su medio, en su habitat, y qué tipo de relación se mantiene en ella.
2. Cómo dependen de su ubicación en un habitat determinado las relaciones sociales.
- 3.Cuál es la ideología que el grupo humano mantiene y cómo se desarrolla esa ideología en el habitat.

Especialmente interesante es la distinción que realiza este autor sobre dos tipos de actitudes fundamentales que se pueden adoptar en la observación de la comunidad escolar:

- a) La actitud de observador como participante.
- b) La actitud de participante como observador.

El observador como participante asume la actitud que puede tomar la persona que no pertenece al centro y por lo tanto se tiene que presentar en el mismo en un momento determinado para observar la situación; no es una participación real. Si el centro asume los problemas que el investigador va a tratar será bien aceptado. De lo contrario se desarrollarán todo tipo de interferencias.

La *segunda actitud* es la ideal, según García, para aquellos pedagogos que trabajan en gabinetes psicopedagógicos, insertos en los centros. De esta forma, el orientador estará dentro del centro y desde ahí podrá ser participante como observador.

Al hablar de observación participante, que para este autor es la técnica básica de lo que hoy en día se ha dado en llamar "etnografía escolar", afirma que muchas veces no es recomendable una participación total, ya que al estar completamente inmerso en la situación, generalmente al investigador se le escapan determinados procesos por los que él mismo también está regido.

La *situación* es la unidad perceptible de observación tanto en el trabajo de campo, como a la hora de estudiar un centro. Situación es todo aquello que se repite. Como unidades de análisis se proponen las siguientes: desencadenantes de la situación; consecuencias de la situación; estructura de la misma; duración; personas que intervienen, fijándose no tanto en su identidad física sino en su identidad social objetos materiales en torno a los cuales tiene lugar la situación; estímulos y respuestas desencadenantes; sanciones; medios de comunicación; formas de comunicación;...

Como corolario de todo lo dicho apuntar la utilidad de las perspectivas de análisis que ofrecen las disciplinas ya mencionadas al trabajo del orientador en lo que se refiere a su nivel de intervención con la institución.

Perspectiva Didáctica

Vamos a ofrecer sucintamente las propuestas de Zabalza (1984) y Escudero (1986) en un intento de reconceptualizar la Orientación desde el ámbito de la Didáctica. Desde esta perspectiva lo que se está defendiendo básicamente es incardinar el proceso orientador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente no sólo las variables intrasistémicas del espacio-aula (vg. competencia del profesor en su vertiente tutorial) sino también las variables suprasistémicas que conectan el aula con su contexto institucional y ambiental (Escudero 1981), sin perder de vista el contexto político (la Orientación no ha tomado carta de naturaleza en los centros por inexistencia de voluntad política para su realización).

Zabalza (1984) confronta el modelo tradicional de actuación de la Orientación con el modelo que él plantea. Considero que ofrece una visión bastante aproximada de lo que ha sido la actividad del orientador en el entramado escolar. En definitiva se propone lo siguiente:

1) Frente al estudio de lo intrapsíquico individual (adoptado por la perspectiva psicométrica y clínico-médica de la Orientación) como objeto prioritario de la labor de un orientador, se propone abordar la estructura de interacción situación-sujeto-proceso didáctico.

2) De esta forma, frente al alumno como único "cliente" se propone como clientes potenciales de la Orientación todos los elementos del proceso educativo tanto personales (director del centro, profesores, alumnos, padres y los agentes sociales cuya influencia en el medio educativo sea ostensible), como contextuales y situacionales. Dentro de los contextuales habría que hacer una doble diferenciación:

a) *Institucionales*: estructura física, dinámica funcional (normas, distribución de poder, relaciones entre las diversas instancias...), recursos disponibles.. que influyen poderosamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esto se desprende que una función típica del orientador debe ser la adecuación del contexto organizativo a las necesidades prioritarias de los que trabajan en la institución.

b) *Socioculturales*: aquí sería de especial relevancia el estudio de las influencias familiares y del entorno sobre el alumno. Tarea del orientador es también la adecuación de este contexto a través de escuela de padres, charlas de orientación, contactos con los agentes sociales de la zona, con el objeto de facilitar la tarea educativa.

De esta forma lo que se pretende remarcar es algo que hoy resulta insoslayable en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales: la circularidad en la causación de los fenómenos, tanto educativos como no educativos. Algunos autores incluso hablan no sólo de circularidad sino de reticularidad (Castaño, 1984).

3) Frente a la concepción del papel del orientador como un *one up* o un *one down*, se defiende la adopción de un rol de total paridad y colaboración con todos los estamentos que confluyen en la educación. Creo que es bastante ajustada la percepción que ofrece Zabalza acerca de las expectativas que se han fraguado en torno a la figura del orientador. Ambas, una por maximalista -el orientador como científico que posee la omnisciencia y por tanto la omnipotencia- y otra por minimalista - el orientador como el chico de los recados, el burócrata del centro- son totalmente inadecuadas.

La asunción de este rol paritario es actualmente incuestionable si pretendemos obtener un análisis rico de la dinámica educativa. Un contexto adecuado para desarrollar la actuación orientadora es a través de la situación de "colaboración o mesa redonda" tal como es entendida por Selvini y colaboradores:

Enunciado claramente el problema a plantearse, se reúnen un cierto número de personas con un objetivo común, expresan las propias opiniones y escuchan atentamente las de otras personas para confrontar y discutir las diversas competencias, a fin de desarrollar una contribución común a la solución del problema propuesto. El acto de discutir en tal caso (...), presupone una actitud de partida que deja siempre como centro el problema tratado (Selvini y col., 1987: 170).

Esta cita nos da pie para introducir la idea de la orientación como *team guidance*, por analogía a lo que se ha venido denominando en el campo de la didáctica *team teaching*. Es decir, la ejecución de la tarea orientadora desde la óptica de equipo de trabajo que aúna sus esfuerzos en pos de una meta común.

4) Por último se propone que frente a la dicotomía ya clásica de la instrucción (preocupación prioritaria de la Didáctica)/desarrollo personal (preocupación más afín al campo de la Orientación) se trabaje por la integración de los dos ámbitos, a través del desarrollo de las habilidades básicas (cognitivo-conceptuales y afectivas). En esta línea de aunar el ámbito cognoscitivo y afectivo se sitúa la obra de Martin y Briggs (1986).

Zabalza (1984) se pregunta en qué momento se produce en Pedagogía la división tajante entre el desarrollo instructivo y el desarrollo personal. Yo creo que este hecho se produce a raíz del paradigma conductual. Desde este modelo fisicalista de la ciencia psicológica, que impregna también el campo de la Ciencias de la Educación, no está bien visto el ámbito afectivo (variables intermedias), formado por emociones, sentimientos, actitudes, ya que no son directamente medibles, observables y cuantificables. Tampoco hay que olvidar las dificultades que inicialmente tuvo Bloom para poder abordar una taxonomía del ámbito afectivo, a pesar de que los profesores se la demandaban. Desde la Psicología y Orientación Humanista este ámbito ha sido prioritario, no dejándose embriagar por los vapores de la cientificidad fisicalista.

Por su parte Escudero (1986) ofrece un *nuevo marco* desde el cual se pueda constituir la Orientación Educativa. Las notas características del mismo serían las siguientes:

1) La Orientación se podría constituir a partir de la posibilidad de relación entre los agentes de la práctica educativa y otros profesionales de ayuda. Así formulado, no añadiría nada nuevo al tradicional marco constitutivo de la Orientación, ya que es una característica cada vez más frecuente de la misma, si no fuera porque Escudero cambia el sentido de la relación. Frente a la visión jerárquica de los expertos (en este caso orientadores) sobre los modos de relacionarse con los agentes prácticos de la educación, se propone un rol de participación y colaboración.

2) De esta forma, el apoyo o facilitación que se ofrece al estamento educativo debe estar fundamentado desde una "teoría de la acción educativa". El problema radica, tal como lo señala el autor, en la inexistencia de una teoría comprensiva capaz de ofrecer una visión completa de los procesos curriculares y de las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, a pesar de esta limitación Escudero comenta:

La nueva teorización curricular está llevando a destacar la primacía de lo práctico y de los profesionales más directamente implicados en la acción, la primacía de la acción desde dentro frente a la dominancia de la prescripción desde el exterior, la importancia de los modos de pensamiento y de acción intrasistema frente a la sobrevaloración del conocimiento 'sobre' el sistema (Escudero, 1986: 575).

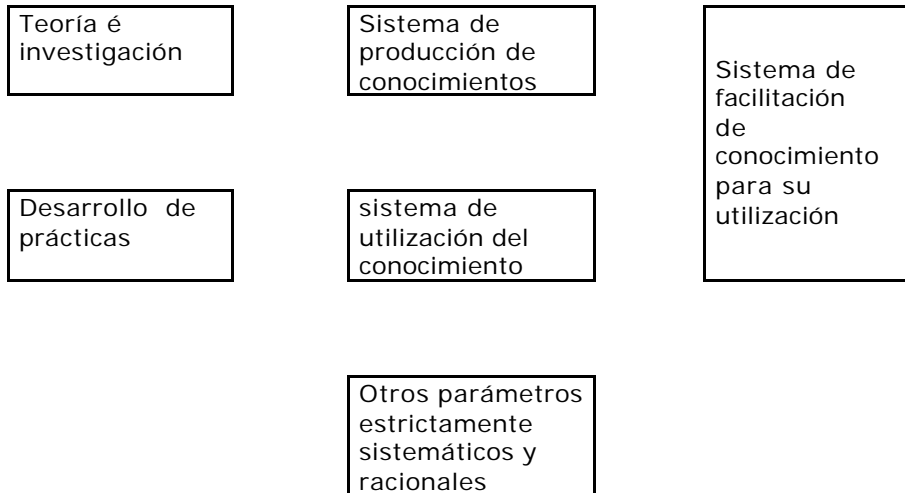
Es a raíz de estos nuevos planteamientos didácticos desde los que Escudero propone que debe reformularse la Orientación. Desde ahí se bosquejan cuáles podrían ser las funciones de la Orientación, el rol del orientador, el programa de formación y, por supuesto, la filosofía de la Orientación. Por tanto, se hacen las siguientes propuestas:

a) De una Orientación externa, coyuntural, informativa, prescriptiva se propone una *Orientación realizada desde la práctica*, creadora de una relación para el mutuo aprendizaje sobre la misma, progresiva, continua, iluminativa y encaminada a la resolución de los

problemas prácticos. Según este autor desde las coordenadas teóricas y metodológicas de la investigación en la acción sería factible la redefinición del perfil funcional del orientador.

b) De lo dicho anteriormente se desprende que la *función* de la Orientación sería la de apoyo y facilitación de la práctica educativa.

c) El *rol del orientador* queda caracterizado como agente externo, mediador entre lo que suele considerarse "sistema de producción de conocimientos y procedimientos", representado por la teoría sistemática formal y la investigación rigurosa y el "sistema de la práctica" definido como un espacio de utilización de conocimientos. Dado que se preconiza como deseable la existencia de una relación dialéctica entre ambos sistemas, se propone un tercero, denominado "sistema de facilitación en la utilización práctica" del conocimiento que ya se posee. Esto lo representa Escudero (inspirándose en la revisión de Louis, sobre la problemática de los agentes externos y la utilización del conocimiento en educación) de la siguiente manera:



Cuando se apela a "otros parámetros" se está haciendo referencia a la existencia de cierta "autonomía y autorregulación del sistema de la práctica, de modo que no sería correcta su categorización como mero campo de aplicación y proyección externa del conocimiento teórico, científico y sistemático" (Escudero, 1986: 577).

Desde esta perspectiva el agente facilitador queda conceptualizado como un "sujeto que ayuda al práctico a recoger información y adquirir comprensión sobre sus problemas, a mejorar la naturaleza del conocimiento utilizable para resolver problemas tomando decisiones, a comprometerse con una determinada actitud y estilo de pensamiento y revisión sobre su propia acción" (Escudero, 1986: 578).

En definitiva, el papel del orientador es de animador pedagógico y educador" de la acción educativa, desde su vertiente procesual. A lo largo de dicho proceso los agentes comprometidos con la actividad educativa deben ponerse en "situación de aprendizaje" para llevar a buen término la misma.

De todo lo dicho se desprende la necesidad de un *currículum de formación* de orientadores que, según Escudero, debe incluir temáticas tales como: Teoría de la organización escolar; Teoría del cambio educativo; Teoría curricular, Formación y perfeccionamiento del profesorado; Técnicas de recogida de información sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, pero orquestadas desde una labor de asistencia y colaboración con el orientador; estrategias de cambio basadas en el centro y en el profesor (González, 1983); etc.

A modo de conclusión: las implicaciones para la práctica profesional de las diferentes perspectivas teóricas de la Orientación

Cuando abordamos el apartado del dilema del marco teórico vimos como a la disciplina de la Orientación se le cuestiona su estatus epistemológico por sus problemas con la teoría o las teorías que la sustentan.

Es obvio que ha habido una inadecuada fundamentación de la Orientación que ha desvirtuado su naturaleza. La fundamentación de la Orientación en teorías de rasgos y factores (entre ellas se encuentran las teorías de la personalidad) o en teorías de la psicoterapia han conducido a la vertiente psicométrica y clínico-médica de la Orientación, de

escasa utilidad para el trabajo de un orientador, que ha de desmarcarse claramente de lo que puede ser el campo de actuación de un testólogo o de un psicólogo clínico.

Esta era una de las advertencias que nos hacía Wrenn en 1962. Según este autor si los orientadores se ocupan de los problemas intrapsíquicos su figura diferirá muy poco de la del psicólogo clínico. Además para este autor los orientadores debían estar totalmente inmersos en la corriente educativa del centro, siendo un colaborador efectivo de padres, profesores, directores de centros, alumnos...

Los distintos enfoques de la Orientación han conducido a prácticas profesionales evidentemente diferentes. Los supuestos de partida asumidos por los orientadores han condicionado y modulado poderosamente su manera de focalizar los problemas y cómo no, de abordarlos.

Un orientador que asume, por ejemplo, la perspectiva psicométrica planteará su trabajo en términos de mediciones objetivas, fiables y cuantificables de todos aquellos rasgos considerados imprescindibles para la predicción del éxito o fracaso futuro de un sujeto, tanto en el ámbito académico como profesional. Por tanto ocupará una buena parte de su tiempo laboral en el pase de pruebas y en su corrección.

Ya vimos (Santana Vega, 1990) la escasa utilidad que tiene la perspectiva psicométrica para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del medio educativo, para la mejora profesional del propio orientador, etc. Sin embargo, este modelo de actuación de los orientadores está bastante extendido en la práctica cotidiana, propiciado por unos planes de trabajo que estaban impuestos "desde arriba". No obstante, tal modelo de actuación ha perdido fuerza y vigor ante lo estéril que resulta a la hora de pergeñar estrategias de acción para la resolución de los problemas prácticos.

En un intento por clarificar los roles y funciones del orientador que asuma una determinada perspectiva, vamos a tratar de ofrecer el retrato-robot o prototipo de los profesionales que se sitúan en algunas de las perspectivas teóricas que hemos planteado.

Como todo retrato-robot, tales descripciones representan caricaturas simples, modelos elementales de lo que puede producirse en la realidad. Pero, en cualquier caso, creo que son ilustrativas o ejemplificadoras de la casuística cotidiana de los orientadores que trabajan en los centros educativos.

Por tanto, en lo que respecta al papel y funciones asumidos por el orientador según las diferentes perspectivas cabría señalar:

a) Que desde la *perspectiva psicométrica* al orientador se le considera un técnico que tiene acceso privilegiado a una determinada parcela del conocimiento del alumno a través del uso de instrumentos supuestamente fiables, rigurosos y válidos. Este técnico suele funcionar al margen de la escuela, desplegando su actuación desde un plan prefijado de antemano y no a partir de las necesidades sentidas por la escuela y por la comunidad de personas que allí trabajan.

La situación de aislamiento y alienación de los profesionales que trabajan desde esta perspectiva es evidente. Por otro lado, sus funciones se han visto de tal forma desvitalizadas, que Selvini y col. (1987) han caricaturizado a los asesores que adoptan este enfoque como "magos sin magia".

b) Desde la *perspectiva clínico-médica* el orientador está más preocupado por la intervención y no tanto por el diagnóstico o etiquetación sin más. La secuencia de trabajo se podría ejemplificar de la siguiente manera: El profesor y/o el orientador detectan un problema. El orientador analiza el problema y prescribe (desde fuera) un plan de intervención. Posteriormente se pone en práctica el plan de intervención, bien por el especialista, bien por el profesor o bien es desarrollado conjuntamente. En cualquiera de los casos, el profesor permanece ajeno al proceso de análisis y, por supuesto, tampoco participa en la toma de decisiones que conduce al plan de acción.

c) Desde la *perspectiva humanista* se aboga porque la Orientación esté enraizada en el proceso educativo. Al orientador, en cierta forma, se le considera un profesor que debe ocuparse fundamentalmente del ámbito afectivo-social del alumno y, sobre todo, debe estar atento a la creación de un clima adecuado y sano dentro de las aulas. El orientador asume un papel activo a la hora de crear un ambiente libre de fricciones y potenciador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, interpretando la realidad educativa a través del análisis de los programas, del estudio (más cualitativo que cuantitativo) de las características de los profesores, alumnos, etc.

La Perspectiva Humanista está realmente menos desarrollada que las dos anteriores y, por tanto, está menos enraizada en la práctica profesional de los orientadores. Tal vez, esto sea debido a una mayor debilidad teórica de esta perspectiva. Básicamente apoyada en los supuestos de autores como Rogers (1982) y Glasser (1972), entre otros, algunos de sus constructos, como por ejemplo el autoconcepto, ha cobrado un mayor auge a raíz de la apoyatura teórica que ha recibido dicho constructo desde la Psicología Cognitiva.

d) Desde la *perspectiva sociológica* se defiende básicamente el rol del orientador como promotor del cambio y dinamizador del centro. Si bien no todos los autores abogan por esta visión del papel del orientador, al menos, sí que se pide que el especialista aclare su papel dentro del centro; es decir, que el asesor clarifique si se ve a sí mismo como un mantenedor del status quo o bien si se ve como un promotor de cambios institucionales.

La perspectiva sociológica desmarca al orientador de su vertiente estrictamente clínica, en el sentido de intervención sobre casuística personales e individuales y le pide que actúe sobre el centro como unidad de análisis, acercándose al papel jugado por los antropólogos cuando van a estudiar una determinada cultura o artefactos culturales.

e) Por último la *perspectiva didáctica* enfatiza el papel del orientador como dinamizador del cambio, como apoyatura de cuantas innovaciones decidan hacerse en el centro, pero demanda del especialista un rol de total paridad, colaboración y complementariedad a la hora de abordar las tareas de innovación. La idea podría resumirse en la necesidad de trabajar a través de la dinámica de "mesa redonda" donde cada uno explicita su percepción del problema y aporta su propia perspectiva de trabajo para tratar de solventar el mismo.

Tanto la perspectiva sociológica como la perspectiva humanista y didáctica tienen una menor tradición en el campo de la Orientación y han sido, por tanto, menos asumidas y defendidas por los profesionales que trabajan en este campo. No obstante, en la Comunidad Autónoma Canaria cada vez más el péndulo gira hacia la necesidad de adoptar planteamientos más cualitativos de trabajo, a asumir las coordenadas teóricas y metodológicas de la investigación en la acción como herramienta de actuación y a desmarcarse de aquellos modelos de acción más tradicionales que han demostrado ya su esterilidad para remover la práctica profesional cotidiana, mejorándola.

No obstante, hay que recorrer un largo trecho porque los hábitos de trabajo no son fáciles de erradicar, por cuanto suponen patrones de comportamiento que los profesionales despliegan con facilidad, debido a que han sido largamente introyectados y asumidos.

Aunque haya presentado los enfoques por separado y haya comentado o descrito el papel que asumen los profesionales adscritos a uno u otro enfoque, no debemos incurrir en el error de considerar que en la práctica aparecen separados con tanta nitidez. En la realidad de los hechos hay orientadores que adoptan un único enfoque y otros que apuestan por perspectivas más eclécticas.

En definitiva, como ya hemos visto al hablar de las diferentes perspectivas teóricas de la Orientación, los orientadores se han apoyado a la hora de realizar su trabajo, en un enfoque determinado o en alguna combinación de ellos.

Son varios los autores que han mostrado la deseabilidad de que exista una teoría de la acción o una teoría de la práctica, dado el carácter aplicado o de intervención de la Orientación. Pero tal teoría sólo existe en el plano de los deseos (Katz, 1969; Rodríguez Espinar, 1986).

En este sentido se carece, como señala Escudero (1986:573) de una "teoría de la acción educativa, sobre sus agentes y sobre los modos de funcionar los mismos en las prácticas de dicha acción". La reconsideración del trabajo del orientador pasa por pertrechar a éste de teorías de la enseñanza o, idealmente, de una teoría de la educación, que le permita visualizar de un modo amplio la compleja realidad educativa.

Referencias

- APPLE, M. y KING, N. (1972): Qué enseñan las escuelas. En J. Gimeno y A. Pérez: La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 37-53). Madrid: Akal,
- BORDIEU, P. (1983): Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno y A. Pérez: La enseñanza su teoría y su práctica (pp. 20-36). Madrid: Akal,
- CASTAÑO, C. (1983): Psicología y Orientación Vocacional (un enfoque interactivo). Madrid: Marova.
- CHILDERS, J. y FAIRMAN, M. (1986): The school counselor as facilitator of organizational health. *TI., School Counselor*, 33 (5), 332-338.
- DRAPELA, V.1. (1983): The counselor as consultant and supervisor. London: Charles C. Thomas.
- ESCUADERO, J.M.(1986): Orientación y cambio educativo. Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La Orientación ante las dificultades de aprendizaje. ICE de la Universidad de Valencia.
- GARCIA, J.L. (1982): "Evaluación antropológica de centros escolares". Conferencia pronunciada en Madrid, Universidad Complutense.
- GLASSER, W. (1972): Escuela sin fracaso. Madrid: Marova.

- GONZALEZ, M.T. (1983): El análisis del proceso de tipificación y toma de decisiones en el aula como recurso básico en la Orientación. Actas de las Jornadas de Orientación Educativa. Madrid, 301-308.
- JACKSON, P.W. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- KATZ, M.R. (1969): Theoretical foundations of guidance. *Review of Educational Research*, 39, 127-140.
- MARCUSE, H. (1968): *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid: Alianza.
- MARTIN, B.L. y BRIGG, L. (1986): *The affective and cognitive domains: Interactions for instruction and research*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- MENACKER, J. (1976): Toward a theory of activist guidance. *The Personnel and Guidance Journal*, 6, 318-321.
- OSIPOW, S. (1976): *Teorías sobre la elección de carrera*. México: Trillas.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1986): Proyecto Docente c Investigador de Orientación Educativa. Universidad de Barcelona (documento inédito).
- ROGERS, C. (1982): *Libertad para aprender*. Madrid: Paidós.
- SANTANA VEGA, L.E. (1990): La Orientación desde las perspectivas Psicométrica, Clínico-médica y Humanista. *Curriculum*, 1, 79-93.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y col. (1986): *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Madrid: Paidós.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y col. (1987): *El mago sin magia*. Madrid: Paidós.
- SHERMIS, S.S. (1972): El asesoramiento y las Ciencias Sociales. En B. Shertzer y S. Stone: *Manual para el asesoramiento psicológico* (pp. 249-282). Buenos Aires: Paidós.
- SHERTZER, B. Y STONE, S. (1972): *Manual para el asesoramiento psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- WEIMBERG, C. (1972): *La orientación educacional: sus fundamentos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- WRENN, C. (1962): *How to counsel students*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- ZABALZA, M.A. (1984): Un modelo de Orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, 132, 377-395.