

UNA ACCIÓN REALISTA Y EFICAZ DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN COMO INTEGRANTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

José Luis González Rosas

RESUMEN

El orientador, figura de formación interdisciplinaria, coordinará el equipo de orientación. Este equipo estará constituido por especialistas fijos y otras diversas figuras, según el momento específico, y realizará un servicio de orientación desde una perspectiva realista, teniendo en cuenta siempre los condicionantes de la comunidad escolar y estando a disposición de la misma, pero sin caer en dirigismos monopolizadores y colaborando en la aparición de servicios educativos diversificados, que emanen del propio tejido social y comunitario.

ABSTRACT

The Counselor, a interdisciplinary made figure, will coordinate the educational counseling team. This team will be established by fixed specialists and other different figures, depending on the specific moment and it will make an counseling service upon a realistic perspective and always considering the determining of the scholastic community and being a disposition of it without monopolizer leaderships, but collaborating to diversifying educational services emergence, which come from the social and communitary texture.

LA FUNCIÓN ORIENTADORA

Una cuestión previa, siempre planteada, es la de las características diferenciales entre los procesos de orientación y de educación. Muy a menudo se ha insistido en que mientras la educación conduce al individuo hacia objetivos marcados por la sociedad, la orientación se ocupa del ámbito en el que el individuo realiza sus opciones personales. Pero no es necesario realizar un análisis prolongado de esta diferenciación para com-

probar que es más aparente que real, ya que las opciones personales raramente pueden ignorar los condicionantes sociales, tanto los que el individuo encuentra en el momento de tomar su decisión como los que en el pasado, al operar sobre él, le han conducido a la necesidad de tomar en el presente una alternativa determinada. Al cabo se suele observar que las posibles definiciones de orientación son tantas como las posibles definiciones de educación, pudiéndose establecer entre ellas una perfecta correspondencia. Y es que, de hecho, ni orientación y educación se contraponen, ni son acciones meramente relacionadas de forma tangencial. En realidad, orientación es educación, es una parte del proceso de educación. Siempre que se orienta se educa y, por tanto, no se trataría de resaltar las diferencias que entre ambos procesos puedan hallarse sino más bien considerar que la orientación es una parte del servicio educativo total que se brinda al ciudadano. En cierto modo cabría considerar a la orientación como un mecanismo de seguridad de la educación. Mientras el proceso educativo funciona adecuadamente, el servicio de orientación permanece mudo; cuando en el proceso educativo se produce una disfunción, salta el mecanismo de seguridad y entra en funcionamiento el proceso orientador.

Es importante señalar que al afirmar esto no se pretende defender la práctica de la orientación bajo un enfoque de ayuda, pues como indica Molina (1981): «Hablar de “ayuda” como característica específica de la orientación lleva a resaltar la situación bipolar en términos de “dar-recibir”, “suficiencia-insuficiencia”, “sano-enfermo”, etc.» (p. 497). Aquí, en cambio, se plantea la necesidad de un servicio de orientación que, sin estar interviniendo continuamente, se halle habitualmente presente en la comunidad educativa en un plano de paridad con el resto de los agentes escolares y desde una dinámica de colaboración.

Pero, ¿quién llevará a cabo las funciones de este servicio de orientación? Es este un segundo punto a elucidar previamente, sin ánimo de entrar en la polémica que tradicionalmente ha venido manteniéndose sobre este aspecto. En este contexto polémico primeramente no se cuestionaba la figura del orientador, aunque se debatía si había de ser un pedagogo, un psicólogo o el mismo profesor de los sujetos a orientar. Posteriormente se ha pasado a cuestionar la figura del *orientador*, decantándose no pocos autores hacia los *equipos de orientación*, por sus mayores posibilidades de actuación interdisciplinaria. En este punto creemos necesario remarcar que se trata de un planteamiento que crea una dicotomía falsa, pues si en efecto, por la complejidad de la función orientadora, resulta indispensable el enfoque multidisciplinario y la actuación en equipo, no es menos cierto que este equipo caería en la inoperancia sin un enfoque y coordinación adecuados, cosas que le han de ser proporcionadas

por el *especialista en orientación u orientador*, al que no pocos autores (Forns y Rodríguez Moreno, 1983; Montané y Gotzens, 1985) reconocen como una figura profesional nueva y con una formación interdisciplinaria: *pedagógica, psicológica y sociológica*.

Por tanto, equipo de orientación, sí; orientador, también. La dicotomía aparente ha quedado resuelta, pero no con la finalidad de poner paz entre los disputantes negándoles a todos lo que les hacía estar en discordia, sino por reales necesidades de un funcionamiento útil y eficaz del servicio de orientación.

Queda por aclarar cuáles podrían o deberían ser los demás constituyentes del equipo orientador, para lo cual se señalará hacia pedagogos, psicólogos y sociólogos, sin que esto obste a la posibilidad de incorporación de otros profesionales concretos en determinados momentos del proceso orientador (profesional conocedor del mundo económico-laboral incorporado en las fases de orientación profesional, asistente social para los momentos en que la orientación implique a la familia, etc.) y del mismo modo, y tal como señala García Hoz (1982), por la amplitud y profundidad de la tarea orientadora se habría de integrar en estas funciones al «profesor-orientador-tutor», al profesor no tutor e incluso, a partir de las enseñanzas medias, al estudiante. Para una mayor clarificación de lo que se acaba de exponer, quizá sea necesario señalar que el equipo orientador, así estructurado, no tendrá siempre la misma forma, sino que constará de un *núcleo o parte constante* (orientador, psicólogo, sociólogo y pedagogo) y de diferentes *partes variables*, que completarán el núcleo según la necesidad y la función concreta a realizar. Esto es, se trata de transformar el equipo orientador en un mecanismo polivalente y versátil que, a partir de un núcleo fijo, se convierta en cada momento en un órgano funcionalmente especializado mediante la incorporación de «accesorios» específicos.

Aclarado lo anterior, parece indicado examinar con especial atención dos de los componentes de la parte variable que acabamos de señalar: el profesor-tutor y el alumno. El profesor-tutor ha sido considerado tradicionalmente de gran importancia en el proceso orientador, creyéndose incluso que podría estar destinado a asumir la totalidad de la función orientadora. Estamos de nuevo ante una confusión. Parece indudable que el profesor ha de tener una clara participación en las funciones orientadoras, sobre todo en lo que respecta a la orientación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, con especial énfasis en el consejo e información en técnicas de trabajo, investigación, estudio, búsqueda de información, etc., pero en lo referente a la orientación de aspectos íntimos y personales del alumno el profesor se transforma en una figura inepta: «El gran fracaso de multitud de tutores estriba en el craso error de querer transferir la relación

de "clase" a la relación de "persona"» (Rodríguez Espinar, 1982, p. 20). Aquí se pone de relieve que la relación docente-discente no es homóloga, en una estructura escolar como la actual, a la relación persona-persona, pero cabría señalar que el fracaso del profesor-tutor como orientador personal no se debe tanto a una incapacidad por parte del profesor para realizar la transferencia de la relación de aula a la relación personal como a una real y taxativa imposibilidad de efectuarla. El alumno no olvida, y hace bien en no olvidarlo, que su profesor, en determinados momentos de la actividad escolar, se transformará en su juez. El profesor juzgará, evaluará, valorará (llámesele como se quiera) el redimiento académico del alumno y finalmente emitirá un dictamen (llámesele como se quiera también) que por sus consecuencias, vitales para el alumno, equivaldrá a una auténtica sentencia. Además, en el momento de calificar los profesores procuran actuar con imparcialidad —lo cual suele significar no dejarse llevar por sentimientos hacia el alumno— y las confidencias que pudieran haber recibido por parte de este en un contexto amistoso serán utilizadas, posiblemente en su perjuicio, en un contexto distinto, de asepsia profesional, a la luz de una nueva situación radicalmente diferente, con lo cual, y utilizando una expresión gráfica, el alumno habría estado, ingenuamente, «proporcionando armas al enemigo». Pese a todo, no parece probable que sean numerosos los casos en que esto suceda, pues si el especialista orientador puede presentarse al alumno, en sus esporádicos encuentros con él, con una máscara siempre amable, el profesor-tutor, que pasa varias horas al día con los alumnos a lo largo de todo un curso, o más, es del todo imposible que pueda hacerlo. Para culminar este examen del profesor-tutor como agente de orientación, puede ser ilustrativo transcribir unas palabras de Sánchez Sánchez (1982) que resultan altamente esclarecedoras: «La actuación del profesor como tutor, desde las consideraciones precedentes, resulta lógico que aparezca también bajo el signo de la antinomia... El profesor actúa en y desde una estructura formal concreta: la que oficializa y legaliza en su rol profesoral. Derivadamente, el profesor, aunque no lo desee, inicia su actuación como profesor y como tutor desde una relación de poder, y, en todo caso, así es percibido por el alumno. Y todo al final configura una situación en principio incompatible con la actitud tutorial que se valora como más positiva: la no directiva» (p. 87).

El otro componente de la parte variable del equipo orientador que requiere un examen especial es el alumno. Es muy frecuente leer u oír que el alumno debe ser protagonista de su propio proceso de educación, pero, desafortunadamente, no es tan frecuente que lo sea de hecho. Así, en el proceso de orientación, el alumno, aunque participe obligado, a menudo se ve relegado a un papel pasivo de «sujeto a orientar». No se inten-

ta con esta afirmación la defensa de una demagógica inversión de los papeles que pretenda transformar al alumno en el elemento dirigente del proceso de orientación, pero sí se quiere remarcar que, a partir de los niveles de enseñanzas medias, el alumno puede y debe jugar un papel mucho más activo en el proceso orientador: el de tutor de sus propios compañeros. Ciertamente es que no todos los alumnos resultarían aptos para desempeñar este papel y que, al escoger a los más adecuados, no se habría de perder nunca de vista las variables de personalidad y de prestigio intelectual entre sus pares, pero, con las citadas precauciones, puede considerársele como un componente de gran importancia dentro del equipo de orientación, pues en manifestación de García Hoz (1982): «Los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo son suficientemente claros. Los estudiantes tutelados por sus compañeros mejoran los rendimientos y refuerzan las actitudes positivas hacia las materias de estudio. También la acción tutorial revierte en aspectos positivos en los estudiantes que sirven como tutores. La acción tutorial no sólo refuerza positivamente las actitudes hacia los distintos campos de estudio sino que también es ocasión para un mejor aprendizaje» (p. 12).

INSERCIÓN DEL PROCESO ORIENTADOR EN EL PROCESO EDUCATIVO

Lo expuesto hasta aquí puede haber dejado entrever que en este trabajo se concibe al servicio de orientación «como un servicio público, integrado en la institución escolar, y su ámbito de trabajo se sitúa en el interior de la misma» (Bassedas, Coll y Rossell, 1981, p. 72). Concordando con estos autores, cabría distinguir tres bloques de tareas básicas a desarrollar por el servicio de orientación:

— Alcanzar un conocimiento de los alumnos en aquellos aspectos que pueden incidir en su evolución en el marco de la escuela, asegurando un correcto desarrollo de los mismos mediante el tratamiento de los problemas presentados y una adecuada orientación escolar y profesional.

— Asesorar e informar a padres y profesores sobre las decisiones y actitudes a tomar, con tal de favorecer el desarrollo armónico de los alumnos.

— Analizar y evaluar, desde el punto de vista psicopedagógico, los recursos didácticos utilizados por la escuela, con el fin de proponer las mejoras e innovaciones convenientes.

Con esto el servicio de orientación se presenta a disposición de toda la comunidad educativa: alumnos, profesores y padres, pero teniendo claro

que debe entender sus tareas en un sentido estricto de asesoramiento. Esto es, el servicio de orientación no debe dictar normas a ninguno de los colectivos que componen la comunidad educativa, ni caer en la tentación de un «intervencionismo» o «dirigismo» constantes, sino que intervendrá, fundamentalmente, en los aspectos que sean vivenciados como problemáticos por la comunidad escolar y, por este motivo, solicite la misma el asesoramiento del servicio de orientación. De esto se desprende que el servicio de orientación debe huir de una «hipertrofia orientadora» que le lleve a asumir un cúmulo de funciones que, además de no corresponderle, le confieran un papel monopolístico de «super maestro» o «super pedagogo» que desempeñaría un protagonismo minimizante de la formación y actuación del colectivo escolar. No tener en cuenta esto conduce, como señala Zabalza (1984), a exagerar la figura y virtualidades operativas del orientador escolar, revistiéndosele de una especie de halo mágico: «En su rol de mago, el orientador define su relación con respecto del profesorado, padres, etc., como *one up* (Bateron, 1951). Es decir, él está por encima de ellos. De esta manera se constituye (o le constituyen los demás) como *juez-evaluador* (para emitir su diagnóstico sobre la bondad o no de actuaciones, sobre la normalidad o no de los sujetos, etc.), como *especialista* indiscutible (quien puede decir la última palabra, la verdadera, sobre lo que pasa; y a la vez, quien puede avalar y recubrir de cientificidad los propios juicios diagnósticos y pronósticos emitidos por profesores o claustro)...» (p. 382)¹. En definitiva, el equipo orientador debe evitar la creación en el colectivo escolar de un sentimiento de «asistido» permanente, de una situación de dependencia. Antes al contrario, el servicio de orientación fomentará la confianza de la comunidad educativa en sus propias potencialidades para superar sus problemas. «Únicamente desde una posición de paridad con el resto de los agentes escolares, desde una dinámica de colaboración, y tras haber definido claramente cuál es el papel a desarrollar y los límites de su disponibilidad y capacidad, podrá el orientador desarrollar adecuadamente su trabajo» (Zabalza, 1984, p. 382). Conviene destacar de las palabras que se acaban de transcribir su referencia a los *límites de disponibilidad y capacidad* del servicio de orientación, pues este, aun hallándose situado a un superior

¹ Esta preocupación ha llegado a plasmarse en la legislación educativa. La Resolución de la Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya, de 31 de julio de 1984, que establece las líneas básicas de actuación de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, advierte: «Muy especialmente se ha de tener cuidado en adaptar el lenguaje a los diferentes niveles socioculturales, para facilitar una correcta comprensión de lo que se pretende, evitando una actuación demasiado «científica» o «taumatúrgica» que inhiba a los padres y dificulte un posible trabajo de seguimiento».

nivel científico y técnico con respecto al resto de la comunidad escolar, no ha de sobrevalorar sus propias fuerzas ni tener una confianza dogmática en sus conocimientos. Por el contrario, será consciente del delicado papel que le corresponde desarrollar como cuidador de un sistema cuyos elementos se hallan en un complicado equilibrio interactivo que puede ser roto, con consecuencias imprevisibles, por implementación de innovaciones de forma irreflexiva y fervorosa. Desde esta perspectiva cuando el servicio de orientación crea necesaria la realización de cambios o innovaciones intrasistémicos en la comunidad escolar, antes de proceder a la propuesta de los mismos, se asegurará de:

a) La aplicabilidad al contexto de su centro educativo de la experiencia, técnica o metodología que se pretende implementar. Aquí aplicabilidad significa un concepto íntimamente relacionado con el de *validez externa* de una investigación. Todo hallazgo teórico o experimental se ha producido en un contexto concreto (en una muestra de determinadas características, en un país con una determinada estructura escolar, en una zona cultural determinada, etc.) y resulta por esto fundamental el cercioramiento de que existe un grado razonable de éxito en su extrapolación a un contexto que nunca será totalmente equivalente al originario (ver Morrish, 1978, p. 41). Incluso con experiencias realizadas en un mismo país, región o ámbito cultural, el servicio de orientación debería mostrarse profundamente crítico y analítico y no perder de vista variables interviniendo que muy a menudo se obvian, como puede ser, por ejemplo, la adscripción a una clase social de la muestra en que se realizó el hallazgo o la experiencia.

b) Que el alcance y calidad del cambio se halle en razón adecuada al coste en tiempo, esfuerzo y posible desatención a otras metas escolares, que tendrá para la comunidad educativa.

c) No sobrepasar los límites de disponibilidad y capacidad, tanto del resto de la comunidad escolar como del propio servicio de orientación.

El servicio de orientación se constituirá, por tanto, en impulsor de la innovación en el centro educativo, pero con un talante prudente y realista, evitando voluntarismos idealistas que lancen al colectivo escolar a empresas para las que no disponga de preparación ni recursos. Se trata fundamentalmente de que las experiencias innovadoras no comporten vivencias de fracaso que, además de mermar la credibilidad del servicio de orientación, puedan constituirse más adelante en barreras y resistencias a posteriores innovaciones.

A la vista de lo anterior, y tal como plantea Zabalza, el servicio de orientación ha de realizar su labor sobre los siguientes vectores o ejes básicos:

— *El contexto de condiciones*. Las variables del centro escolar, tanto las intrasistémicas del espacio-aula, como las suprasistémicas que conectan el aula con su contexto institucional y ambiental.

— *El contexto de prioridades*, deducido del anterior, que indica sobre qué aspectos debe incidir en primer término el servicio de orientación.

— *El proceso de implementación curricular*, que se realizará en función de los dos contextos anteriores, lo que imposibilitará la pretensión de implementar currícula estándares, defecto generalizado en un sistema centralizado de desarrollo del currículum².

A modo de conclusión se señala que este trabajo pretende no tanto la aportación de un enfoque novedoso del rol del servicio de orientación dentro de la comunidad escolar como la puntualización de algunos aspectos de este complejo campo que contribuyan a un funcionamiento más realista del proceso de orientación en la praxis escolar, y a evitar monopolios que, si en otros campos son nocivos, no lo son menos en el ámbito educativo. Se trataría de establecer entre el servicio de orientación y la escuela una relación no-directiva, «centrada en el cliente», dentro de un enfoque de resolución de problemas. En palabras de Stenhouse (1984): «En ayuda de las escuelas, inspectores, autoridades locales educativas, asesores, personal de centros de profesores y especialistas en educación han de evitar establecer su propio estatus y seguridad personal basándose en la convicción de que son superiores a los maestros, (...) a fin de ofrecer apoyo a las escuelas, el especialista ha de asumir un papel consultor en el más amplio sentido. Necesita sentirse conceptualmente como empleado del profesor y responsable ante él. No se trata de una actitud que resulte muy fácil de adoptar para muchos de ellos. Creo, sin embargo, que el grado en que pueda ser asumida determinará a su vez aquel en que puedan ejercer una labor de genuino apoyo» (pp. 253-254)³.

La perspectiva de este trabajo incluye, en resumidas cuentas, la creencia de que el servicio de orientación no debe contribuir a la formación de un monopolio dentro de otro monopolio, sino que debe colaborar, en la medida de sus posibilidades, a la concienciación de la necesidad de la aparición de servicios educativos diversificados, emanados del tejido

² El principal obstáculo que encuentran los currícula prefijados es que no «encajan» en la escuela. Esto se quiso solucionar, en tiempos, disparatadamente, con la elaboración de currícula *teacher-proof*.

³ La citada Resolución de la Direcció General d'Ensenyament Primari recoge también esta preocupación, señalando que: «El EAP ha de plantear su trabajo desde la perspectiva de la colaboración. Se trata de ayudar a los maestros sin situarse en una posición de jerarquía técnica, ya que la credibilidad se gana a través de una actuación respetuosa, funcional y eficaz».

social y comunitario, que acaben con el monopolio educativo empobrecedor que, para perjuicio propio y ajeno, detenta la institución escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BASSEDAS, E., COLL, C. y ROSSELL, M., «Formación universitaria y actividad profesional: Un intento de integración en el ámbito de la Psicología Educativa», *Infancia y aprendizaje* 15, 1981, pp. 67-89.
- FORNS, M. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L., «La orientación educativa en la segunda etapa de Enseñanza General Básica», *Bordón* 249, 1983, pp. 427-438.
- GARCÍA HOZ, V., «La orientación, quehacer pedagógico», *Revista de Educación* 270, 1982, pp. 7-22.
- MOLINA, A., «Repercusión de los estudios taxonómicos de la personalidad en el proceso orientador», *Revista de Ciencias de la Educación* 108, 1981, pp. 493-507.
- MONTANÉ, J. y GOTZENS, C., *Guía básica y programa razonado para orientadores educativos*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra 1985.
- MORRISH, I., *Cambio e innovación en la enseñanza*, Anaya, Salamanca 1978 (1a. ed. en inglés, 1976).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S., *Factores de rendimiento escolar*, Oikos-Tau, Vilasar de Mar (Barcelona) 1982.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S., «El profesor tutor en la orientación escolar», *Revista de Educación* 270, 1982, pp. 83-96.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid 1984 (1a. ed. en inglés, 1981).
- ZABALZA, M. A., «Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico», *Educadores* 128, 1984, pp. 377-396.

