
FUNDAMENTOS CONTEXTUALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Sary Calonge Cole
(UCV)
sarycalonge@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación de tipo documental, tiene como finalidad estudiar los contextos de origen y evolución de la Orientación Educativa tanto en Europa como en América, específicamente en Estados Unidos y Venezuela. Además se analizan las bases pedagógicas que fundamentan la organización educativa, en las que se inserta la práctica orientadora. Finalmente, se presenta una reflexión sobre los procesos históricos y situacionales que han influido en el desarrollo de nuevos modelos, roles e investigaciones en este campo.

Palabras clave: orientación educativa; historia de la orientación educativa

ABSTRACT

This article of documental type intends to study the contexts that explain the evolution of the Educational Orientation. This leads to the need for examining the historical and situational issues involved. In this sense, this presentation will deal initially with the origin and evolution of Educational Orientation in Europe, in the United States, as well as in Venezuela. The pedagogical origin underlying the educative organization, which includes the counseling practice, is studied. Finally, a reflection about the historical and contextual processes which have influenced the development of new models, roles and research in this area is made.

Keywords: Educational Orientation, history of Educational Orientation,

Introducción

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

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

Para tal fin, se expondrá, inicialmente, una breve referencia a los contextos de origen y evolución de esta disciplina, tanto en Estados Unidos y Europa, como en Venezuela. Seguidamente, se hará referencia a los fundamentos pedagógicos de la práctica social, tomando en consideración que la organización escolar o educativa se fundamenta en las teorías pedagógicas que se manejan en un determinado momento, y que a su vez se motivan en las condiciones contextuales. Para concluir, se presenta el Modelo de Orientación (Morris y otros, 1974) que hasta ahora ha regido esta práctica, como guía para la acción.

Algo de historia

Con el fin de comprender, aunque sea someramente, los fundamentos contextuales de la Orientación, se hace necesario conocer los antecedentes históricos de esta práctica social en aquellas latitudes

donde se institucionalizó: Estados Unidos y Europa¹. La Orientación se establece debido a unas condiciones contextuales específicas que la hacen necesaria, útil y pertinente.

La comprensión de esas bases contextuales pasa por el posicionamiento de la idea siguiente: toda actividad humana, realizada de manera sistemática y organizada, surge, se desarrolla y se consolida (con las transformaciones del caso) o perece o se difumina, en armonía con una dinámica sociocultural específica, siempre inteligible para todos los sujetos históricos. En efecto, la Orientación, en tanto práctica institucionalizada, nace en un momento histórico en el cual es preciso sistematizar una manera de ayudar a los individuos y grupos fuera de los escenarios convencionales y domésticos.

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

Esta mirada de lo histórico para el estudio de las disciplinas o de las prácticas sociales, no es compartida por la autora de esta investigación, ya que no ayuda a comprender el por qué ellas surgen ni por qué pueden llegar a perder su propio objeto de intervención o a sustituirlo por otro, ni el por qué pueden devenir fuertes en un momento dado y debilitarse en otro.

La industrialización y la Orientación

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

decir, ve la luz en sociedades donde la aplicación de procedimientos industriales para la transformación de los productos de la naturaleza, altera profundamente las tradicionales formas con que una generación transmite a la siguiente los conocimientos necesarios para darle continuidad (Calonge, 1988). En efecto, la creciente división del trabajo, la creación de nuevos y diversos campos de actividad sobre el mundo exterior y, sobre todo, el propio comportamiento del hombre (consecuencia de los procedimientos industriales) suscita una mayor complejidad de la educación, pues aquella división del trabajo productivo hace surgir, simultáneamente, la diversificación de la enseñanza, así como los nuevos campos de acción laboral crean la necesidad de enseñar nuevas profesiones.

Esta realidad deviene más compleja en la medida en que el proceso de industrialización se consolida y se hace extensivo en países como Estados Unidos y en algunos de Europa, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX. Ello amerita, entonces, la intervención sistemática de agentes sociales que puedan darle cierta organicidad, en un principio, al mundo laboral; luego al mundo educativo; más tarde al mundo de la salud mental y, posteriormente, al mundo de la comunicación interpersonal, grupal e intergrupal.

La Orientación en Estados Unidos y Europa

La Orientación tiene, pues, su cuna y su evolución inmediata dentro de un contexto donde se hacía perentorio sistematizar el entorno de las elecciones individuales tanto en el mundo ocupacional como en el mundo educativo. Esa necesidad se ve develada en una sociedad donde se pasa de un modo de producción agrícola y de hábitat rural a otro industrial y de hábitat urbano. Las consecuencias de esa transformación, entre las más relevantes para la Orientación, se manifiestan en las situaciones siguientes:

- El enorme contingente de mano de obra que creó una clase obrera, inicialmente con pésimas condiciones de trabajo, y que demandaba volver más humana tanto la elección como la situación laboral.
- La movilidad geográfica y social (interna y también derivada de

las fuertes corrientes migratorias de otras latitudes) se convirtieron en una posibilidad expedita de diversidad ocupacional y educativa para grandes masas humanas.

- El *desideratum* de la “educación para todos” con su inmediata realización a través de la accesibilidad masiva a la escolaridad tendía a desdibujar la individualidad de los escolares.

- Los cambios en la concepción pedagógica: la importancia de potenciar el talento y de formar especialistas en diferentes niveles.

- El fuerte apoyo, gubernamental y privado, a la investigación básica y aplicada con el fin de sustentar todo el andamiaje científico que necesitaba la intervención orgánica en el mundo educativo y laboral.

En los Estados Unidos, Frank Parsons se constituyó en una figura de la más alta relevancia. En 1908, Parsons crea una Oficina Vocacional, *Vocational Bureau*, con la idea de prevenir las dificultades en la elección ocupacional que presentaban muchos jóvenes de escasos recursos económicos. Posteriormente, se publicó su obra *Choosing a Vocation*, en la cual se establece el método en el que debe basarse la asistencia de la elección vocacional.

Ese interés en darle estructura al mundo laboral se relaciona casi de manera ineludible con la necesidad de incidir en la esfera educativa. Para el momento, el eje o núcleo duro de significaciones alrededor del cual giraban las ideas pedagógicas en boga se expresaba en la necesidad de individualizar la educación, de tomar en cuenta las características personales de los alumnos y estudiantes en el desarrollo de su devenir escolar.

Esa simbiosis de ambos mundos, laboral y educativo, se alimenta de los problemas apremiantes que provocaba el proceso de industrialización, sobre todo en la mayoría. Es por eso que autores como Santana Vega (1993, p. 15) señalan que Parsons está incuestionablemente ligado al movimiento de “Educación Progresista” norteamericano, el cual dejó sentir sus efectos en todo el sistema pedagógico del momento: en la arquitectura de las escuelas, en las disposiciones de las aulas, en los programas escolares, en las actitudes de los profesores, etc. Dentro de

ese espíritu del tiempo, el impacto más claro de Parsons se vio reflejado de manera contundente en la labor del orientador, pues se trataba de hacer “coincidir”, de armonizar, las características individuales con las ocupacionales.

Para Cremin (1964, citado por Santana Vega, *ibid*) existen varios datos que permiten deducir el estrecho parentesco entre el movimiento de Orientación, impulsado en sus inicios por Parsons, y el movimiento progresista, tanto educativo como social, que se expandía en USA en los primeros años del siglo XX. Estos son, entre otros, los siguientes:

a) La reforma social de los obreros, a cuya vanguardia se sitúa el movimiento progresista, revela la necesidad de la Orientación Profesional porque ésta no sólo conduciría a una mayor realización personal sino que al ubicar a las personas adecuadas en sus empleos, contribuiría también a la creación de un sistema industrial más eficaz y humano. Es decir, el uso inteligente del arte de la Orientación Profesional puede servir no sólo a los jóvenes que buscan consejo sino también a la causa de la reforma social.

b) El esfuerzo por individualizar la educación representaba uno de los aspectos centrales de lo que se denominaba entonces “orientación pedagógica”. Al respecto, Cremin (*ibid*) señala la existencia de toda una amplia gama de programas encaminados a alcanzar esta meta. Dice, por ejemplo, que “J. Davis organizó en 1908, un programa de orientación profesional y moral en las escuelas del estado de Michigan en donde no sólo se ofrecía información en materia de empleo, sino cursos y actividades que estaban al margen del programa de estudios de las asignaturas, pero que formaban parte del *curriculum* escolar, impartándose una vez a la semana” (*ibid*). En efecto, lo que se llamó Orientación Pedagógica consistía en la búsqueda de programas de orientación general que pudieran ayudar a los jóvenes a elegir sus estudios, de manera individual.

c) El afán del movimiento progresista por desarrollar una “ciencia” de la Educación hace suyo el interés por los tests y las mediciones que estaban en el espíritu del tiempo. Los orientadores que ansiaban hacer

más científico su trabajo (por cuanto Parsons, en su momento, no llegó a establecer mediciones para las características individuales) no tardaron en asimilar y aplicar estas pruebas, ya que les ofrecían la posibilidad de utilizar instrumentos precisos que medían y predecían el rendimiento. Así comienza a hacerse un uso generalizado de los tests de inteligencia y de aptitudes en los centros educativos. El rol del orientador deja, entonces, de estar asociado al de agente social en el *Vocational Bureau*, para estar asociado al de una persona con formación profesional, con el de un experto al servicio del alumno en las instituciones escolares.

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

A pesar de las diferencias en el desarrollo de la Orientación entre Estados Unidos y Europa en la primera mitad del siglo XX, habida cuenta de las dos guerras mundiales que conociera el continente europeo, la razón contextual es semejante: por un lado, el proceso de industrialización que requería especialización y que significaba la necesidad de poner en concordancia los estudios ofrecidos y el talento especial de cada individuo; y, por otro lado, la idea de igualdad que se pensaba alcanzar a través del estímulo a las potencialidades del individuo según sus aptitudes diferenciales en oposición al carácter arbitrario de los privilegios derivados del origen social. Dicho contexto devela la necesidad del desarrollo del análisis científico de lo individual y de las diferencias individuales, lo cual se va a lograr dada la fuerte presencia del paradigma positivista de la época, reflejado en la medición de los rasgos personales mediante las técnicas psicométricas.

En la segunda mitad del siglo XX, ya por los años setenta, el movimiento de Higiene Mental va a añadir una nueva dimensión al concepto de Orientación, dándole una especial importancia a los aspectos de adaptación de la infancia y, en general, de adaptación de todos al entorno social. Igualmente, como consecuencia del impulso de este movimiento, para esos años se inicia toda una corriente de pensamiento que privilegia la exploración de los intereses en detrimento de las pruebas para medir inteligencia y aptitudes. Se sostenía, como tesis central, que los intereses de los sujetos eran mucho más determinantes para el éxito que las aptitudes o habilidades: la preocupación por ciertas ocupaciones tenían un mayor valor predictivo que cualquier otro rasgo de la personalidad.

Consolidación del contexto y desarrollo de la Orientación

El énfasis en la Orientación vocacional y educativa en los Estados Unidos y Europa, se ve, en cierta medida, debilitado con el auge del movimiento de Higiene Mental, el cual se hace extensivo en la segunda mitad del siglo XX.

Se pensaba que las dificultades de los sujetos en las elecciones vocacionales tenían su origen no tanto en los problemas que se tejían en los mundos ocupacional y educativo, propiamente dichos, sino más bien en los desajustes o desequilibrios personales. En todo caso, se asumió que esos obstáculos personales tenían todas las áreas del comportamiento humano y que, en consecuencia, había que dedicarse a la búsqueda de un desarrollo sano de la personalidad para así garantizar el éxito de las elecciones individuales.

Este movimiento logra incorporarse en todos los ámbitos sociales y científicos una vez que la estructura laboral y educativa llega a consolidarse, perdiendo poco a poco sus perfiles de injusticia y deshumanización. Los cambios que ya habían irrumpido en la vida social van a devenir en parte de la vida cotidiana sin los traumas iniciales: la división del trabajo y la diversificación de la educación. Los mismos se han encausado tanto en la estructura social como personal y

la incertidumbre cede el paso al conocimiento y manejo de ambas variables por parte de los sujetos y del colectivo social. Esta consolidación se hace posible gracias al desarrollo económico que conocen estas sociedades y al desarrollo político que se observa en el sistema democrático donde el individuo es el centro y el fin de la acción social.

Estas tesis que se derivan del movimiento de Higiene Mental, van a encontrar más adelante un enorme eco en todas las profesiones de ayuda. En la Orientación se comienza a hablar de otra área de intervención más vinculada con los problemas de adaptación del individuo, la llamada área “personal-social”. Las tesis humanistas, representadas por figuras que tuvieron impacto mundial, como por ejemplo: Rogers (1969, 1972, 1974) y Maslow (1963, 1979) entre otros, sostenían la importancia de la autorrealización personal, del proceso de convertirse en persona, de la psicoterapia centrada en el “cliente”, en el sujeto. Todo ello planteaba la necesidad del contacto personalizado, cara a cara (individual o grupal). Así, en tanto los sujetos se “autorrealizaban” dentro de esos ambientes cálidos y de libertad que debían garantizar las instituciones y las relaciones terapéuticas o de orientación, esos mismos sujetos estaban en capacidad de realizar elecciones adecuadas en cualquier ámbito de su vida.

¿Cuál fue la consecuencia que tuvo en la Orientación el auge del movimiento humanista? Se siguió participando en las áreas de acción vinculadas con lo personal y lo escolar, pero al mismo tiempo se definió y delimitó otra función del orientador que se ha dado por traducir como “la educación para carreras” (*Career Education*). La Orientación vocacional pasó de ser entonces una labor que desempeñaban los especialistas directamente con los alumnos, estudiantes o potenciales trabajadores, para incorporarse al *currículum* escolar a través del desarrollo de tres áreas:

- conocimiento de sí mismo
- conocimiento del mundo del trabajo
- toma de decisiones y planificación de las mismas

De este modo, las funciones que adopta el orientador, en la actualidad tanto en Estados Unidos como en gran parte de los países occidentales y desarrollados, son las siguientes:

- La función orientadora dirigida, conjuntamente con el docente de aula, al desarrollo de las destrezas del alumno relacionadas con: el conocimiento de sí mismo, la socialización, el proceso de toma de decisiones vocacionales y de clarificación de valores.
- La función de asesoramiento y consulta para los docentes, personal directivo y de apoyo de la institución educativa puesto que el orientador colabora en el diseño y desarrollo curricular de la institución, ayuda a la interpretación de los resultados de la evaluación de los estudiantes, participa en el seguimiento de las recomendaciones derivadas de los resultados de esa evaluación, realiza estudios sobre las necesidades de orientación vocacional de los alumnos para buscar correctivos o reforzar la función de asesoramiento y consulta, etc.

Las dificultades históricas de la Orientación

La breve exposición histórica de los fundamentos contextuales de la Orientación presentada anteriormente puede impedir ver la realidad de los enormes altibajos que ha sufrido a lo largo de estos años. Ha sido objeto, como toda práctica social, de las vicisitudes de los contextos en los que ha surgido y se ha desarrollado. Por lo tanto, su evolución se ha visto envuelta en períodos de gran expansión, tanto en el desarrollo de ideas y publicaciones como en la presencia de prácticas extensivas y, en otros momentos, ha decaído en una pobreza conceptual y práctica.

No obstante, la dificultad para unificar criterios en Orientación, en cuanto a su objeto de intervención y de estudio, sus funciones, sus roles y sus métodos, ha sido siempre una constante desde sus inicios. Es decir, la indefinición de la Orientación ha estado siempre presente a lo largo de su desarrollo, porque aún cuando en su origen el objeto de intervención estaba claro, la vocación, el simple hecho de haber posado sobre él una mirada holística, significó una indeterminación, una

ambigüedad, de lo que se podía entender por vocación.

Ante la necesidad planteada por algunos, sobre la creación de un lenguaje común, de una concepción compartida, sobre la Orientación, la respuesta se evidencia en su imposibilidad, pues alrededor y en su interior está construida una verdadera “Torre de Babel”: tantos lenguajes como posiciones personales de quienes la ejercen, tantos lenguajes como fundamentos contextuales, posicionamientos filosóficos, políticos, pedagógicos o psicosociales.

Una revisión de la literatura especializada permite dilucidar la cantidad de funciones disímiles que engloba el vocablo Orientación: se aplica a una variedad de funciones que poco o nada tienen que ver entre sí. Para Crow y Crow (citado por Santana, *op. cit.*: 19) “el problema reside en que a medida que la Orientación se ocupa del alumno en todas sus esferas y se integra cada vez más en el programa escolar, resulta más difícil su definición”. Esto es innegable, pero en cualquier caso, esta dificultad ha estado siempre vigente y en la actualidad se ha tornado aun más compleja.

Es necesario repensar la Orientación a la luz de las nuevas situaciones tanto del contexto mundial como nacional. La llamada postmodernidad, los procesos de globalización las consecuencias de la denominada “era pos-industrial” han puesto en tela de juicio, de manera mucho más recurrente, no solamente los objetos de las profesiones de ayuda sino también las funciones, los roles y los lugares donde esas profesiones se han habituado a trabajar².

La Orientación en Venezuela

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

No se pretende hacer el análisis histórico del desarrollo de la Orientación en Venezuela, porque diversos autores han ahondado ya sobre este asunto: Del Olmo (1956), Essensfeld (1979) y Calonge (1988, 1985, entre otros). En ese aspecto, esta investigación se limitará a citar sus inicios y los momentos contextuales en los cuales se producen cambios en la manera de ver esta práctica social. Desde esta perspectiva, con el derrocamiento del régimen de 1958 y el retorno de la democracia, se da paso a la participación de amplios sectores de la sociedad, a través de las diferentes organizaciones sindicales, gremiales y políticas. Esta situación ubica a la Educación en el centro de la preocupación de toda la sociedad y de sus gobernantes. Dentro de este contexto se institucionaliza la Orientación en 1963, cuando el Ministerio de Educación crea el Servicio Nacional de Orientación (SNOME), bajo la dirección de la profesora Aída Curcho Sifuentes. Este servicio se aboca de inmediato a la capacitación y entrenamiento del personal que prestaba servicio dentro del campo de la Orientación.

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

Desde 1963 hasta la década de los ochenta, la Educación, y por ende la Orientación, era fuertemente centralista, además sufre no pocos cambios de carácter administrativo de tipo jerárquico dentro del Ministerio de Educación: de Servicio Nacional pasa a División de Orientación, de ésta a Departamento, para luego pasar a formar parte, como una dependencia más, de los Servicios de Bienestar Estudiantil. Igualmente, va ser afectada por los continuos cambios de planes y programas, propuestos por los distintos grupos políticos que llegaban al poder a lo largo de esas tres décadas. Esos planes no tenían ninguna continuidad: cada nuevo equipo de gobierno proponía una nueva concepción de Orientación, eliminando los planes anteriores sin la evaluación requerida. Todas las directrices eran elaboradas desde las

oficinas centrales del Ministerio y bajadas a los orientadores para su ejecución.

Dentro de estos planes se pasó del Servicio Integral de Especialistas (formado por profesionales diversos: orientadores, médicos, psicólogos, odontólogos), al Servicio Unipersonal (un sólo orientador) en un plantel determinado y de este último a los llamados Núcleos Integradores de Bienestar Estudiantil (NIBE), los cuales atienden a varios planteles escolares. Del mismo modo, las influencias de Estados Unidos y Europa se hicieron también presentes en el país. Tanto el movimiento de Salud Mental, como su derivado: el enfoque humanista, entraron a la Orientación a través de los programas formadores de orientadores en las Universidades. Así mismo, el movimiento que pregona la necesidad de incorporar la Orientación al currículo escolar también encontró eco: en los planteles de Educación Media se creó la “hora de guiatuza” (se le asignaba a un docente una hora a la semana para tratar con los alumnos temas de interés personal o vocacional) y se implantaron las “áreas de exploración” con el fin de poner en contacto al alumno con ocupaciones específicas. Actualmente, permanece la influencia del enfoque humanista y como estructura administrativa se conservan tanto el NIBE como el servicio unipersonal, en algunos.

A finales de este período, los funcionarios de Orientación del Ministerio de Educación asumieron el modelo denominado de “Asesoramiento y Consulta”, derivado del enfoque humanista, en el cual el orientador trabaja fundamentalmente con las “figuras significantes” para el alumno, es decir: docentes, personal directivo, padres y representantes. Ahora bien, tanto este modelo como el anterior (el orientador en contacto directo con el alumno) han privilegiado siempre una perspectiva psicologista, fuertemente individual, dejando de lado los asuntos socio-culturales que rodean la vida educativa y cotidiana de los beneficiarios.

El modelo de asesoramiento y consulta sigue vigente en los documentos oficiales y hasta finales de los años ochenta ellos constituían líneas de acción nacional, porque el proceso de descentralización apenas empezaba a descollar. Una vez comenzada la descentralización, la

Orientación se debilita a nivel de las instancias centrales, lo cual se refleja en la incertidumbre de los orientadores.

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

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

En los actuales momentos, la Orientación no se vislumbra como una actividad prioritaria por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Sin embargo, las universidades (la Universidad Central, la Universidad del Zulia y la Universidad de Carabobo) siguen formando orientadores tanto en pregrado como en postgrado. A nivel de formación, en el postgrado de la Universidad Central de Venezuela, se ha introducido el enfoque psicosocial. En tal sentido, Casado (1998) señala: “Un enfoque psicosocial hace referencia a un nivel de explicación de los fenómenos del comportamiento humano que intenta integrar el desarrollo interdependiente entre los contenidos, procesos y productos psicológicos y los contenidos, procesos y productos socioculturales”. Se trata, entonces, de concebir la Orientación como una acción que se dirige no solamente a los aspectos psicológicos de los sujetos sino también a los elementos del contexto social y cultural que los circundan. En tal sentido, los procesos de comunicación y de interacción social resultan nucleares en la práctica orientadora. Estos procesos constituyen nichos de intervención para la Orientación en los distintos niveles de organización social: interindividual, grupal, intergrupal y organizacional (Calonge, S., y Casado, E., 1998, a y b). Este enfoque comienza a dar sus frutos en la investigación y en su desarrollo teórico, pero aún no ha llegado a las instancias gubernamentales encargadas de la toma de decisiones.

Fundamentos socio-institucionales y pedagógicos

Para el desarrollo de este punto, se seguirán los planteamientos de Vital y Casado (1998). Según los autores, la acción orientadora que se desenvuelve en las instituciones escolares, dirigida hacia los alumnos, estudiantes, docentes, padres y representantes, personal directivo, y aquel que se desarrolla en las organizaciones productivas o de servicios, distintos a los de la educación formal, tiene implicaciones que la vinculan directamente con la formación, la capacitación, el adiestramiento o el entrenamiento. Por lo tanto, toda acción orientadora supone unos fundamentos pedagógicos que van a condicionar dicha acción. En efecto, la Pedagogía se ocupa de estudiar las condiciones ideales por las cuales deben transcurrir los procesos de formación con el fin de alcanzar las metas previstas.

La Pedagogía aporta a la Orientación dos órdenes de fundamentos que se consideran esenciales:

- Primero: los diferentes enfoques pedagógicos ofrecen principios y patrones que guían la acción orientadora entendida como proceso de enseñanza y de aprendizaje para que las personas involucradas en su acción adquieran actitudes, habilidades y estilos de vida que fomenten su desarrollo personal, contribuyendo así al desarrollo social y cultural. En este sentido, el orientador es un Educador, la relación de ayuda puede ser concebida como proceso de enseñanza-aprendizaje, la persona foco de atención puede ser concebida como aprendiz y las metas de la Orientación entendidas como educativas-formativas (*ibid*).
- Segundo: la Pedagogía aporta fundamentos importantes a la Orientación, en la medida en que los orientadores son vistos como asesores y consultores de los docentes. Este rol se concibe como integrado a la práctica educativa en el aula. No hay que olvidar que, actualmente, existe una fuerte tendencia de la práctica orientadora en el contexto educativo en la que se concibe como integrada al currículo escolar, donde el docente cumple, en su actividad cotidiana, el rol de orientador. Esto quiere decir que el docente y el orientador comparten

metas y coinciden en los valores referidos al desarrollo integral del hombre (*ibid.*).

De acuerdo con estos autores, los orientadores deben reflexionar sobre ciertas cuestiones antes de iniciar su acción, las cuales deben ser consideradas en función de los posicionamientos filosóficos y teóricos por ellos asumidos al momento de estructurar las bases pedagógicas del plan de intervención. Según los autores, estas cuestiones son las siguientes: a) las finalidades educativas del proceso orientador; b) los objetivos buscados con la intervención; c) los contenidos por seleccionar; d) las estrategias metodológicas; e) las relaciones sociales entre el orientador y los beneficiarios del programa; f) los criterios de evaluación de los aprendizajes derivados de la intervención propuesta.

Estas reflexiones están presentes en algunas de las tendencias pedagógicas contemporáneas. Los autores (basándose en Palacios, 1978), retoman las siguientes: la pedagogía tradicional; la Nueva Escuela; el enfoque pedagógico antiautoritario; y la tendencia pedagógica basada en la mirada socio-política. A continuación se presentarán, brevemente (siguiendo de cerca de estos autores) estas tendencias en sus vinculaciones con la Orientación.

La Orientación vista con el prisma de la pedagogía tradicional, propondría a sus beneficiarios (alumnos) aprendizajes que favorezcan la consolidación de una cultura general homogénea, con los correspondientes valores universales que la acompañan, con el fin de facilitar la adecuada adaptación de la persona al medio ambiente social en el que está inmersa. El orientador asume un rol muy activo y se atribuye (unidireccionalmente) la responsabilidad del proceso del aprendizaje. Se propone dirigir, de forma coherente y organizada, las diferentes etapas de desarrollo evolutivo por las que el sujeto transita y cuya programación parte, exclusivamente, de él mismo. Se vale de la clase magistral, de la transmisión de información, como estrategia metodológica básica, donde el orientado es un receptor (en apariencia pasiva) del proceso orientador. Los objetivos y contenidos (en tanto que homogéneos) deben ser logrados y asimilados por todos los participante, independientemente de sus diferencias individuales, en

cuanto a necesidades y características personales. En fin, la evaluación del programa se hace en función del logro de los objetivos previamente establecidos.

La Orientación, vista a través del enfoque de la Escuela Nueva, debe estructurar sus programas de intervención centrándose en el desarrollo del potencial humano, más que plantearse el corregir las desviaciones, y tomará los diferentes episodios de la vida cotidiana del sujeto como insumo básico de la interacción orientadora. Se piensa que el cambio y el aprendizaje significativo ocurren mediante la actividad creadora y constructiva del que aprende y no de la transmisión de información elegida y seleccionada por el orientador. Por lo tanto, los contenidos y la intervención se centrarán en lo afectivo y partirá de las experiencias de las personas que participan en el proceso y buscará las soluciones y alcance de las metas a través de la acción cooperativa y comprometida de todos. Esto significa darle mayor importancia a la intervención grupal que a la individual. La intención de los programas ha de ser la de contribuir con el desarrollo de las potencialidades naturales del orientado, en un clima de cooperación, aceptación, cordialidad y empatía. Así, la evaluación es de largo alcance, luego de intensos programas de intervención.

La Orientación vista con el prisma de la pedagogía antiautoritaria, estructurará la relación de ayuda alrededor de las necesidades del sujeto, facilitando en todo momento un clima de libertad, donde él pueda compartir sin coacción las cuestiones que considere relevantes y significativas, estimulando siempre la clarificación y toma de sus posiciones, sobre la base de la correspondiente auto-evaluación. El Orientador no es sino un facilitador de aprendizajes y podrá compartir sus vivencias personales en la relación de ayuda. En otras palabras: los objetivos y los contenidos de la intervención son elaborados por los sujetos y el orientador sólo lo estimulará para que se plantee sus propias alternativas y tome sus decisiones en función de lo que le resulte más significativo. La evaluación de la intervención se realiza sobre la base de la satisfacción o no del sujeto con su propio proceso personal.

La Orientación, vista a través del enfoque de la pedagogía socio-política, asume la crítica a la escuela y, por lo tanto, deberá develar y proponer una toma de conciencia sobre el conjunto de situaciones que atentan contra la prosecución escolar. Debe pues identificar, como tarea primordial, los factores sociales, institucionales, familiares y personales que obstaculizan el éxito escolar así como la permanencia en el sistema escolar. Mediante los programas de intervención, el orientador tenderá a favorecer el desarrollo de actitudes, habilidades y acciones que faciliten la participación consciente y crítica para promover el cambio no sólo personal sino también colectivo. Según Vital y Casado (*ibid.*), el orientador que sustente este enfoque asumirá más bien un rol de investigador y sobre la base de sus hallazgos podrá realizar la función consultora – asesora de los adultos significantes (docentes, padres y representantes, personal directivo ...).

No obstante, a pesar de la mediación, quizás un tanto lineal, de los enfoques pedagógicos en la Orientación, es posible pensar en algunos fundamentos pedagógicos que superen la tentación maniqueísta que subyace en estos enfoques y situarlos más adecuadamente dentro del espíritu de los tiempos, o de las obstinadas realidades. Nos vamos a referir a cuatro de ellos que se vislumbran como relevantes para los programas de Orientación, a saber: “magistrocentrismo” (actividad pedagógica centrada en el docente) *versus* “paidocentrismo” (centrada en el niño); centros de intereses propuestos por los alumnos por oposición a aquellos que parten de los docentes o de los programas escolares; autoritarismo *versus* antiautoritarismo; cambio individual frente al cambio social.

En efecto, es necesario superar lo que se ha dado por llamar el “magistrocentrismo” en contraposición al “paidocentrismo”. Esta dicotomía no es tributaria de la realidad pues, tanto el docente, o en este caso el orientador, como el beneficiario de los programas tienen algo que aportar, mucho que decir y son objeto, ambos, del proceso de influencia social: un orientador con motivación para la ayuda y con conocimientos que sustenten esa práctica y un beneficiario con amplias expectativas para recibir ayuda y con grandes deseos de “crecimiento

personal”, conocerse a sí mismo, conocer a los otros y al mundo y de hallar los espacios de encuentro entre ambos.

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

Del mismo modo, es perentorio deslindar lo que se entiende por autoritarismo o, su contraparte, el antiautoritarismo con la autoridad. Si bien es cierto que el autoritarismo debe ser erradicado de todo espacio de formación, también es cierto que el antiautoritarismo puede confundirse con el *laissez-faire*, es decir, con el dejar hacer y dejar pasar. Una relación de Orientación no puede estar basada en ninguno de esos comportamientos porque es simplemente contraproducente para la relación de ayuda, pues en un caso supone una relación de “dominante – dominado” y en el otro caso de negligencia o de ausencia de respeto mutuo. Por el contrario, la autoridad de la relación de ayuda se sitúa en el orientador en la medida en que considere la autonomía del orientado, en la medida en que respete sus sentimientos y sus ideas (siempre y cuando éstas no vayan en contra del sujeto mismo o sus semejantes), en la medida en que estimule su creatividad y su participación. Este comportamiento ético por parte del orientador, en considerar al otro en su justa dimensión como ser humano con grandes potencialidades, es lo que puede darle autoridad a la relación de orientación.

Por último, otro aspecto importante a superar es aquel que contrapone el cambio personal con el colectivo como fin o meta de la Orientación. Es casi imposible que en la realidad esto se resuelva de tal manera antitética. Por lo general, un cambio a nivel personal tiene una

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

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

El rol del orientador

Según el modelo de Morris y otros (*ibid.*) es posible distinguir tres dimensiones de análisis para los programas de Orientación, a saber: a) las funciones que cumple; b) el método utilizado; c) la dirección.

a) Las funciones de un programa de Orientación. Según los autores, pueden ser clasificadas en tres tipos:

- Asistenciales o curativas.
- Preventivas.
- De desarrollo.

Tal clasificación resulta muy sencilla en su definición: un programa que cumpla una función asistencial o curativa es aquel que responde a una situación planteada, que es considerada como indeseable, irregular o que produce dificultades personales o ambientales, por ejemplo: dificultades de los sujetos para el estudio productivo, problemas en las relaciones interpersonales o grupales, fallas en los aspectos organizacionales de la institución, problemas de indisciplina, etc.

Ahora bien, un programa que cumpla funciones preventivas es aquel que se elabora basado en estudios sistemáticos o en la experiencia cotidiana con el fin de anticiparse a futuros problemas; se trata de situaciones que por su dificultad intrínseca generan disfunciones posteriores, por ejemplo: paso de un nivel educativo a otro (del preescolar a la Educación Básica, de ésta a la secundaria y luego a los estudios universitarios); el paso del desempleo al empleo o la inversa; el tránsito de la adolescencia con su correlato de dificultades en la adquisición de la identidad personal, social y sexual; consecuencias de pérdidas y rupturas afectivas; cambios previstos en la organización de la institución, etc. Estos programas de función preventiva se elaboran y ejecutan antes o durante esos tránsitos con el fin de evitar las dificultades mayores en el futuro.

Los programas de Orientación que tienen una función de desarrollo son aquellos que tienden al perfeccionamiento o a la posibilidad de potenciar cualidades presentes en el individuo, en el grupo o en la institución. Normalmente, se basan en estudios que han podido determinar las partes sanas, las cuestiones positivas, las potencialidades de los sujetos y de la organización. Por ejemplo, si en una institución escolar se detecta un buen rendimiento estudiantil, se elaboran programas que coadyuven a mejorarlo aún más; además se puede descubrir que grupos de estudiantes o docentes tienen intereses en el teatro, en la música, en el canto, en el deporte o en la creación literaria. En tal caso el programa se dirige a organizar estos grupos con el fin de poner en práctica y canalizar tales intereses; asimismo es posible hallar motivaciones de algunos entes empresariales de la comunidad para vincularse con la institución en la cual se presta servicio; en tal situación los programas deben darle organicidad a esos vínculos a través de

planes de pasantía de los estudiantes en las empresas, conferencias sobre el mundo ocupacional de esa comunidad, etc.

Estos programas que tienen una función de desarrollo deberían ser prioritarios para la Orientación. Sin embargo, todo va depender de las condiciones del contexto en el cual se desempeñe el orientador. En algunas situaciones los programas que cumplen una función asistencial o preventiva resultan apremiantes.

b) Los métodos a utilizar en los programas. Según el modelo de Morril y otros, éstos varían en tres órdenes:

- Directo.
- Indirecto.
- Asesoramiento y consulta.

El método directo es aquel en el cual el orientador se involucra, es él quien planifica y ejecuta la acción con los beneficiarios, sin intermediario alguno. Estos programas pueden tener cualquier función y dirigirse a cualquier individuo, grupo o institución, por ejemplo: un programa que el orientador elabora para mejorar la comunicación entre los miembros del personal docente. Este programa contemplaría talleres donde él hace el papel de facilitador; organiza los talleres sobre toma de decisiones, etc.

El método indirecto, por el contrario, consiste en utilizar los medios de comunicación para el logro de los objetivos. Aquí se incluyen desde la elaboración de guías de información, pasando por programas de radio y televisión hasta programas interactivos, *on line*, a través de Internet, cualquiera sea su contenido: vocacional, ocupacional, de comunicación afectiva, de intercambio de interés educativo, etc. Se trata aquí de programas que pretenden una mayor cobertura, de mayor impacto en la población de destinatarios.

El método de entrenamiento y consulta es aquel que el orientador realiza con las llamadas “figuras significativas” para ser ejecutados con los beneficiarios del servicio. Si la dirección de la Orientación es el

alumno o el estudiante, tenemos a los docentes, a los pares, a los familiares, a la pareja o al amigo más cercano, como figuras significativas. Si los beneficiarios son los docentes, el personal directivo o a los supervisores serán las posibles figuras de influencia sobre ellos. En todo caso, el orientador entrena a estas figuras para que ellas realicen funciones de orientación y él realiza funciones de asesoría y consultoría solicitadas por ellas. Es decir, siempre hay un destinatario, pero la labor de orientación es llevada a cabo por aquellas personas que están cerca del orientado y que tiene influencia positiva sobre él. Este método también procura una mayor cobertura de la acción orientadora pero conservando la relación personal con esas figuras y monitorizada o asesorada por el orientador.

c) La dirección de los programas de Orientación. De acuerdo con los autores, la dirección varía en los sentidos siguientes:

- Individuo
- Grupos primarios
- Grupos de asociación
- Instituciones y comunidades

Cuando Morril y otros (1974), hablan del individuo como dirección de los programas de Orientación, se refieren a todo sujeto que se encuentre como destinatario de la relación de ayuda, sea alumno, docente, personal directivo o padres y representantes. Esta atención puede ser prevista de manera individual o grupal, a través de cualquier método de los ya nombrados y con objetivos diversos, propios de la Orientación.

Los grupos primarios se refieren, fundamentalmente, a la familia, a los grupos de amigos íntimos y a las parejas. Son destinatarios que se encuentran unidos por lazos afectivos y donde se presume que las dificultades, los problemas o sus cualidades, tienen su origen o son tributarios justamente del clima afectivo existente entre ellos.

Los grupos de asociación son aquellos que se constituyen para un fin específico, el cual puede ser permanente o circunstancial. Las asociaciones de vecinos, los centros de estudiantes, los gremios y las

ONG, cualquiera que sea su centro de interés: derechos humanos, defensa de las mujeres, los ancianos, los niños o el medio ambiente, constituyen grupos de asociación. Los programas de Orientación dirigidos a estos grupos tienden, por lo general, a crear, mejorar o potenciar, la organización de los mismos.

Cuando la dirección del programa de Orientación se sitúa en la institución o en una comunidad específica se incluyen los elementos, de forma parcial o global, que las constituyen y que interactúan con ellas. Se pueden seleccionar tanto los grupos existentes, los líderes formales y no formales, como las estructuras organizacionales: comunicación, normas, reglamentos, relaciones de mando, etc. Estas instituciones o comunidad, por lo general, o comparten objetivos comunes, como es el caso de toda institución, o el programa de Orientación busca la claridad de los objetivos a alcanzar en caso de tratarse de una comunidad. El programa de Orientación busca, en ambos casos, la mejor manera de cumplir con los objetivos propuestos.

Como se puede observar, el modelo propuesto por Morrill y otros (1974), ayuda a dilucidar esas tres grandes dimensiones que contempla todo programa de Orientación. Son preguntas que se deben hacer cuando se va a programar la actividad orientadora o cuando se evalúa un programa: ¿Qué funciones se cumplen? ¿Cuáles métodos se utilizan? ¿Hacia quién va dirigido el programa? Las respuestas a tales interrogantes no responden a un “deber ser” sino más bien a los fundamentos contextuales que rigen a la Orientación y a los fundamentos filosóficos y psicosociales asumidos por el orientador.

El examen riguroso del contexto debe ser un norte de todo profesional que se enfrente a la labor de Orientación. Tal examen contempla: las condiciones materiales existentes (grado de desarrollo de las fuerzas productivas); las ideas, conocimientos y creencias que comparten los sujetos en el *hic et nuc*, que conciernen a las características socioculturales particulares del entorno, los principios y posturas éticas presentes en el horizonte histórico de las relaciones de ayuda, y, en fin, la idiosincrasia de los beneficiarios de los programas, en cuanto a sus necesidades individuales y sociales.

Referencias

- Beck, C. (1973). *Orientación educacional, sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad.
- Calonge, S. (1988). *Tendencias de la Orientación en Venezuela*. (2a. ed.). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Calonge, S. (1998). La Orientación en el contexto de la descentralización educativa. *Revista de Pedagogía*, XIX(54), 21-37.
- Calonge, S. (1985). *La Orientación: individuo y sociedad. Sus necesidades*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Calonge, S. y Casado, E. (1998a). Un modelo para el estudio de la interacción social comunicativa. En *Investigación en Educación: Jornadas de Investigación 1998* (193-214). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Calonge, S. y Casado, E. (1998b). *Interacción social Comunicativa*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Calonge, S. (1999). Orientación y Posmodernidad. Una mirada psicosocial. En Casado, E. y Calonge, C. (Eds.), *Lecturas de Orientación*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Casado, E. (1998). Una visión psicosocial alternativa para la Orientación Educativa. *Revista de Pedagogía*, XIX(54), 7-20.
- Casado, E. (1999). La identidad. Un objeto teórico-práctico de la Orientación. En Casado, E. y Calonge, C. (Eds.), *Lecturas de Orientación*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Del Olmo, F. (1956). El consejo vocacional, realizaciones venezolanas. *Educación*, N° 83.
- Essenfeld, S. (1979). *Ayudar a ser*. Caracas: FEDES.
- Maslow, A. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Morril, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of

- counselors functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354–359.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Rogers, C. (1969). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1972). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.
- Rogers, C. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Santana Vega, L. (1993). *Los dilemas en la Orientación educativa*. Buenos Aires: Cincel.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el Asesoramiento Psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyler, L. (1974). *La función del orientador*. México: Trillas.
- Vilera de Giron, A. (1998). *Orientación educativa: desciframiento y posmodernidad*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Vital, F. y Casado, E. (1998). Fundamentos pedagógicos de la Orientación. *Anthropos Venezuela*, 2, 89–104.

¹ No es nuestra intención hacer un recuento exhaustivo de la historia de la Orientación en Estados Unidos y Europa. Si el lector está interesado en estos asuntos le recomendamos las siguientes lecturas que constituyen, a nuestra manera de ver, estudios muy bien documentados, a saber: Tyler, L. (1974); Bisquerra Alzina, R. (2002) y Santana Vega, L. (1993).

² En nuestro medio, el lector puede consultar reflexiones de autores que lo ayudarán a cuestionar y pensar sobre estas nuevas miradas para la acción orientadora, a saber: Calonge, S. (1999); Casado, E. (1999) y Vilera de Giron, A. (1998).