

# Modelos de escuela y... modelos de orientación

Juan Carlos Pardo Pérez, Alfonso García Tobío  
Universidad de Santiago de Compostela

El hecho de que los seres humanos lleguemos a ser un tipo específico de personas por efecto de la educación puede explicar por qué ha estado siempre en el centro del debate político entre posiciones ideológicas distintas. Puede parecer extraño empezar así un breve artículo sobre orientación educativa, pues es frecuente pensar que se trata de un asunto meramente técnico. Nuestro punto de vista, sin embargo, es que existe una estrecha relación entre modelos de sociedad, modelos de educación, y modelos de orientación, y que ninguno de ellos es ideológicamente neutral.

## Elemental y Secundaria

Como se sabe, la escolarización masiva nace, en el siglo XIX, en medio de una confrontación entre quienes creían que la educación escolar contribuiría peligrosamente a transmutar el orden social establecido, y quienes pensaban que sólo la escuela podría formar ciudadanos libres e iguales, capaces de participar activamente en el progreso social. Lo cierto es que la escuela terminó por fundarse como una institución generalizada a toda la población tal como deseaban los progresistas pero, paradójicamente, sirvió para reforzar los privilegios de clase apagando así los temores de los conservadores. Las condiciones de partida hacían previsible este desenlace. En primer lugar porque la escuela, a través del currículum, pudo imponer a los alumnos la visión, el punto de vista, los valores, las creencias y modelos de conducta que mejor cuadraban con los intereses de los grupos dominantes (1). En segundo lugar porque la escuela nació fuertemente dividida, estratificada según las clases sociales. En todos los países occidentales aparecen dos sistemas diferentes y separados de escuela, que tenían objetivos distintos: la escuela elemental para los hijos de las familias trabajadoras, preparaba a sus alumnos para el mercado de trabajo; mientras, la escuela secundaria concebida para alumnos procedentes de las clases superiores, los preparaba para acceder a la educación superior. Como hace notar **Fernández Enguita (2)**, este modelo dual no era más que la traducción escolar de un modelo social más general, según el cual la comunidad estaba y debía estar dividida en clases con niveles de riqueza distintos y, probablemente, con derechos políticos distintos.

## Modelo clínico-psicométrico

La obligatoriedad de la educación impuesta en el siglo pasado no aminoró las desigualdades sociales; la escuela, con sus dos modalidades, contribuyó con sus prácticas a reproducir el orden social existente. Antes que buscar las razones de ello en la estructura de las relaciones existentes entre los grupos y clases sociales, se invocaron factores orgánicos de los propios alumnos: *trastornos, deficiencias, retrasos...* El desarrollo de la psiquiatría (y la consiguiente proliferación de categorías nosológicas), y de la psicometría (con la construcción de tests de inteligencia y de aptitudes) sirvieron para legitimar las desigualdades que la escuela se limitaba a confirmar. No es extraño, pues, que este contexto

sea apropiado para que surja, como primer modelo de orientación e intervención en las escuelas, el modelo *clínico-psicométrico*.

Este modelo fue, y probablemente siga siendo hoy, la forma predominante de intervención psicológica en la escuela. Su objetivo es, por una parte, conocer las capacidades y aptitudes de los escolares a fin de orientarlos académica y profesionalmente y, por la otra, diagnosticar a los alumnos con algún tipo de deficiencia de cara a tomar decisiones sobre su escolarización (remisión a aulas o centros de educación especial) y elaborar programas individuales de tratamiento al margen del currículum escolar. Se da aquí, como señala **Selvini (3)**, *una concepción directiva y manipuladora de la orientación*, consistente en seleccionar a los alumnos considerados inadaptados para, en función de sus aptitudes (consideradas innatas e inmodificables), destinarlos a itinerarios educativos segregados. Su función es básicamente selectiva y clasificadora, y los principales instrumentos que utiliza son los tests psicométricos. En este modelo, el orientador es un técnico, experto en el diagnóstico y en el tratamiento de problemas individuales de comportamiento, dificultades de aprendizaje y retraso escolar. Apoyado en procedimientos y técnicas psicométricas, el orientador etiqueta, ofrece recomendaciones precisas para el emplazamiento (función selectiva) más adecuado de los alumnos y asume tareas de rehabilitación y terapia al margen, como decíamos, del currículum escolar. Se trata, por lo tanto, de un modelo de actuación individualista, porque sitúa el problema y, por consiguiente su diagnóstico y su tratamiento, en el individuo, en el alumno-problema; prescinde y no cuestiona las variables contextuales; legitima, cuando menos indirectamente, los factores y prácticas educativas que, con frecuencia, se encuentran en el origen de las disfunciones de los alumnos. Por todas estas razones, el modelo clínico-psicométrico tiene una escasa (por no decir nula) capacidad transformadora del sistema educativo.

### **Escuela comprensiva**

Aunque habrá que esperar a la década de los setenta para que el modelo clínico-psicométrico empiece a ponerse seriamente en cuestión, las razones del recelo y la desconfianza hacia él hay que situarlas en una serie de circunstancias que empiezan a dibujarse a finales de la Segunda Guerra Mundial. Ya desde el siglo pasado, los movimientos progresistas ven en la educación un instrumento para conformar una sociedad más justa y más igualitaria, de ahí que insistan con muy poco éxito en reclamar la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación común para todos los ciudadanos. Debido en parte a que los movimientos obreros participaron activamente en la lucha contra el fascismo, debido también a las necesidades de un sistema productivo en vertiginoso crecimiento, así como al surgimiento y desarrollo del Estado del Bienestar, se empiezan a asumir progresivamente las demandas de aquellos que exigen la reforma de una escuela segregada, que selecciona a los alumnos según su procedencia social. En los años cincuenta se inicia en buena parte de los países occidentales un debate acerca de la llamada *escuela comprensiva* que va a desembocar en reformas de los sistemas educativos. El objetivo básico de estas reformas es ofrecer a todos los alumnos, hasta los dieciseis años, planes de estudios unificados, integrados, sustancialmente idénticos para todos, y desarrollados en los mismos centros y aulas, evitando de este modo una segregación más temprana e irreversible que favorecía a los hijos de las familias acomodadas.

### **Integración**

Estas mismas claves (crecimiento económico; ideología igualitaria; reconocimiento de las prácticas discriminatorias que generan la desigualdad; las demandas de cambio social, de

mayor igualdad y de mejora de los derechos civiles) permiten entender también que, en la década de los sesenta, entre en escena en la mayor parte de los países occidentales el debate sobre la *integración educativa*. Desde el primer momento de su institucionalización, la escuela se encontró con problemas para educar a ciertos niños, considerados difíciles, que interferían en el trabajo regular de los profesores, obstaculizaban el progreso de los otros niños y, por ello, representaban una amenaza para el orden de las aulas (4). Se afronta el problema, desarrollándose diversas prácticas de exclusión de estos niños de la escuela ordinaria, prácticas que encuentran legitimidad en una concepción individualista y deficitaria del desarrollo, según la cual las dificultades de aprendizaje de los niños tienen causas orgánicas, en general innatas e irreversibles. En el marco de esta concepción se procede a la construcción de clasificaciones o categorías de *trastornos*, a la elaboración de instrumentos de diagnóstico (especialmente tests de inteligencia), a la adopción de un modelo *médico* de tratamiento que apunta al trastorno o a la deficiencia del niño y, como resultado de todo ello, al establecimiento de escuelas de educación especial a donde eran remitidos (antes de su exclusión total de la escuela) los niños diagnosticados como *deficientes* o de *bajo rendimiento*.

A finales de los años cincuenta empieza a germinar un movimiento social que reclama la aplicación de los derechos civiles referidos a los servicios sociales (entre ellos la educación) a todos los sujetos que, por sus características individuales, se habían visto segregados del sistema. Esta demanda, que tiene un componente fundamentalmente ético, se ve apoyada además por los cambios conceptuales que, en estos años, se producen en las ciencias sociales y humanas. En primer lugar, las tesis hereditaristas en psicología, que habían servido para legitimar las desigualdades sociales (al considerarlas como diferencias entre los individuos en capacidades y méritos innatos) son desacreditadas por críticas metodológicas serias y por planteamientos teóricos alternativos que desvelan la trama ideológica que subyace a las propuestas del determinismo biológico y de la sociobiología (5, 6). En segundo lugar, la sociología de la educación de tendencia marxista pone de relieve que los privilegios sociales, antes que fruto de la reproducción biológica, resultan de procesos de reproducción social. Coinciden en que la escuela es una institución establecida para la reproducción del orden social y económico existente (Bowles y Gintis; Baudelot y Establet), y lo hacen privilegiando los valores y formas de expresión propios de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron; Bernstein). Finalmente, desde las ciencias de la educación se propone un modelo de escuela que incluya a todos, que sea respetuosa con las diferencias individuales de sus alumnos, y que sea capaz de ofrecer la ayuda educativa que cada uno necesita para poder desarrollar al máximo sus capacidades. Este objetivo (es decir, asegurar el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos) ha de hacerse tomando decisiones sobre el currículum escolar, de modo que cada uno de sus componentes (organización escolar, recursos educativos, formación de los profesores, objetivos, contenidos, métodos didácticos, y criterios y procedimientos de evaluación) tenga como referencia las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos.

### **Modelo de orientación sociopsicopedagógico**

El campo de la orientación y de la intervención psicopedagógica no permanece ajeno al estado de cosas que acabamos de describir. La educación comprensiva e integrada requiere nuevas formas de entender el papel del orientador en los centros educativos, que tienen que cambiar el foco de atención: del alumno, concebido como la única fuente del problema (según propugna el modelo clínico-psicométrico) a la institución educativa y a la comunidad, por entender que son condiciones contextuales (organización escolar, prácticas educativas de los profesores, condiciones económicas y sociales de las familias, etc.) las que explican

mejor las dificultades de aprendizaje. Este nuevo interés explica la apuesta por modelos de orientación e intervención más educativos, como los modelos *psicopedagógico* y *sociopsicopedagógico*.

El modelo psicopedagógico, también denominado constructivista, ecológico o contextual, establece una estrecha relación entre el currículum y la intervención psicopedagógica, incorporando las variables contextuales al análisis previo a la intervención. Sin renunciar a la intervención puntual sobre alumnos con dificultades de aprendizaje, desde este modelo se entiende que es preciso abrir una vía de actuación que tenga por objeto los factores del contexto escolar que influyen en el aprendizaje de los alumnos, sobre todo los referidos a la planificación y a la actuación de los profesores (objetivos educativos, contenidos, metodología didáctica, materiales didácticos, evaluación, etc.) y a la cultura y a la organización escolar (creencias, formas de interacción, clima del centro, gestión curricular, participación, comunicación, estilo de dirección, etc.). El objetivo último de este tipo de intervención es modificar las formas y pautas de actuación de la escuela, de forma que se adapten a las características y necesidades educativas, a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones, de los alumnos. Se trata de un modelo relacional porque sitúa prioritariamente el problema en las características de los contextos de interacción, que constituyen el objeto más relevante de su intervención. Por su parte, el modelo sociopsicopedagógico (o sociocomunitario) se distingue del modelo psicopedagógico sólo en el alcance de su intervención. Entiende que una comprensión más cabal de los problemas de la escuela exige reconocer y comprender las relaciones que ésta tiene con la comunidad, con el entorno social en donde está enclavada. Un trabajo de esta naturaleza requiere que los profesionales de los servicios de orientación e intervención psicopedagógica coordinen sus esfuerzos con otros profesionales implicados en el trabajo comunitario: cultura, servicios sociales, sanidad, etc.

### **«Calidad» es una escuela común para niños diferentes**

La descripción que hemos hecho hasta aquí es aplicable al desarrollo del sistema educativo de nuestro país. En el momento actual se está implantando una reforma educativa que tiene como objetivo mejorar la *calidad de la enseñanza*. El concepto de calidad de la enseñanza tiene un significado distinto si se enfoca desde una posición conservadora (que la asocia a una escuela segregada y selectiva) o desde una postura progresista. En este segundo caso, una escuela de calidad es una escuela común para niños diferentes, que tiene capacidad para individualizar la enseñanza y responder así a las necesidades educativas de todos los alumnos. Este es el espíritu de nuestra reforma educativa, que asume los principios de *comprensividad* (la misma escuela y el mismo currículum para todos) y de *diversidad* (actuaciones diferenciadas para adaptar la ayuda pedagógica a las diferencias individuales de los alumnos). Estos dos principios se traducen en el establecimiento de un currículum básico que tiene un carácter abierto y flexible, pues requiere que sea desarrollado en sucesivos niveles de concreción (Proyecto Curricular de Centro y Programación de Aula) por los profesores del centro educativo. Para poder llevar a la práctica el desarrollo de este currículum, el profesorado necesita contar con una serie de apoyos en su trabajo, entre ellos los referidos a los servicios de orientación e intervención psicopedagógica. Y no es posible ofrecer este apoyo desde un modelo clínico-psicométrico, puesto que el foco de atención ya no es el alumno-problema, sino la institución educativa, la cultura de la escuela, la organización escolar, las prácticas de los profesores, etc.. De hecho, el modelo clínico es rechazado de manera explícita en el documento del MEC, *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica (7)*, y opta, en cambio, por un modelo psicopedagógico o sociopsicopedagógico, pues sólo estos modelos permiten concebir y

afrontar la orientación e intervención psicopedagógica en el marco del currículum, tal como se propugna en el documento citado. El planteamiento curricular de la orientación abre dos grandes líneas de actuación del orientador. La primera tiene por objeto asistir, apoyar y colaborar con los profesores en el proceso de elaboración de los proyectos de centro (PEC y PCC) y de las programaciones de aula. La segunda, se refiere al asesoramiento que ha de ofrecerse al profesorado respecto de las respuestas educativas que la escuela pueda dar a la diversidad de alumnos, a través de las adaptaciones curriculares y de otras estrategias de individualización de la enseñanza.

### **Estrategias colaborativas**

Ahora bien, éstas y otras funciones que los orientadores han de desarrollar en el escenario de una escuela comprensiva exigen un cambio en el enfoque de actuación. Inevitablemente, el modelo clínico-psicométrico se configuró con *estrategias directivas* de actuación, que se materializan en el papel del orientador como un experto que dispone de instrumentos y técnicas *científicas* adecuadas, y los aplica para realizar diagnósticos rigurosos y tratamientos válidos. Frente a este papel del orientador como experto, que actúa sobre clientes inexpertos (sean alumnos, profesores o padres) de forma neutral, (el orientador se limita a constatar, a certificar, como si fuese un simple notario de la realidad), se propugna la utilización de estrategias colaborativas, por las que el orientador, en un clima de confianza e igualdad, y desde una posición éticamente comprometida, colabora con los profesores para cambiar la escuela (8).

---

#### NOTAS

(1) Apple, M.W. (1988): Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora. Revista de Educación, 286, 167-182.

(2) Fernández Enguita, M. (1986): Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados. Barcelona: Editorial Laia

(3) Selvini, M. y otros (1987): El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica en la escuela. Barcelona: Paidós.

(4) Tropea, J.L. (1996): El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: ley, burocracia y mercado. En B. M. Franklyn (Comp.): Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Ediciones Pomares.

(5) Gould, S.J. (1981): La falsa medida del hombre. Barcelona: Ediciones Orbis.

(6) Lewontin, R.C., Rose, S. e Kamin, L.J. (1984): No está en los genes. Racismo, genética e ideología. Barcelona: Crítica.

(7) MEC (199): La orientación y la intervención psicopedagógica. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

(8) Escudero, J.M. (1992): Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno, El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de Educación y Cultura.