

# ¿Una estructura de apoyo o una burocracia más del sistema?

## Los servicios de orientación educativa

Rodrigo J. García Gómez.  
Asesor Técnico de la Comunidad de Madrid.

Una pregunta que no pretende ser retórica, ni quedarse en una frase más o menos afortunada para captar la atención del lector. Se trata de una reflexión que, con motivo de mi participación en la II Escuela de Verano de CC.OO., pude plantearme y plantear sobre el apoyo que se presta a los centros desde los servicios de orientación educativa<sup>1</sup>.

Algunos comentarios del profesorado servirán para comenzar a ofrecer algunas pinceladas de la idea que se está construyendo en torno a los servicios de orientación:

- *«Ya estoy harto de perder tiempo en reuniones y no sacar nada. Todo esto que dice el orientador es muy bonito pero no sé qué hacer con los alumnos de mi clase que no me dejan trabajar... la verdad es que no me sirve de gran ayuda.»*
- Recientemente decía un jefe de estudios... *«el compañero de orientación, no se entera, se está jugando su prestigio, o se da cuenta de los problemas que tenemos, y deja de pasarnos cuestionarios, o se va a convertir en algo inútil para el centro».*

Estas y otras afirmaciones *«de pasillo»* ponen de manifiesto el desajuste que existe entre las expectativas depositadas en estos servicios y las respuestas encontradas, y lo preocupante es que no son sólo impresiones sino que se constatan, además, en los resultados de la investigación (**Lieberman**: 1986, **Loucks Horsley** y **Crandall**: 1986, **Selvini Palazzoli** y otros: 1987 y 1990, **Mahaffy**: 1989, **Escudero y Moreno**: 1992, **Hargreaves**: 1996).

A este desajuste habría que añadir otro que surge en la administración anterior, responsable del diseño y puesta en práctica de la Reforma, quedando desconcertada con la labor de estos profesionales (**Marchesi** y **Martín**: 1998). El equipo ministerial socialista amplió la presencia de los Servicios de Orientación en el sistema educativo y les otorgó por *«decreto»* un papel de asesoramiento, de apoyo a la formación del profesorado y a la innovación educativa, en complementariedad con otros servicios. Esa misma administración puso de manifiesto en sus últimas medidas cierta desconfianza sobre el grado de incorporación de las nuevas funciones a la cultura y a la práctica de estos apoyos. Al respecto ya encontramos, en su día, algunos avisos sobre esta dificultad:

*«Consideramos que el término de orientación, como denominación más general del trabajo de los equipos, por mucho que sea calificada de psicopedagógica, debiera ser recuperada de la tradición que históricamente la ha hipotecado a teorías, modelos, tareas, procesos y procedimientos hoy difícilmente sostenibles.(...) La orientación sigue prendida de categorías tales como el diagnóstico, los tests, la orientación vocacional, las técnicas de estudio, y la elaboración de programas específicos para la atención a los casos individuales. Por eso*

*mismo, sigue ajena, desgraciadamente, a cuestiones relacionadas con el desarrollo y mejora de la escuela, el cambio educativo, la formación y perfeccionamiento del profesorado, la coordinación interna en los centros y el diseño, desarrollo y evaluación del currículum y de la enseñanza».* (Escudero: 1992: 234-235)

A todo lo anterior, es necesario añadir las vivencias aportadas desde la otra parte: la de descontento de los propios orientadores y orientadoras. Efectivamente, de manera habitual, aparecen comentarios como: *«En mi centro son muy simpáticos pero yo, como orientador, no consigo nada. Estoy todo el día repartiendo actividades de tutoría por los buzones, parezco un cartero...»* y en un reciente sondeo de opinión realizado por la Unidad de Programas Educativos del MEC, de la Subdirección Territorial Madrid-Sur, entre los Equipos de Orientación Educativa, aparecían manifestaciones de este tipo:

*«El elevado número de demandas de evaluación psicopedagógica de los centros dificulta y resta tiempo a otro tipo de actuaciones que implicarían una mayor intervención institucional, que ayudaría a los profesores de los centros a funcionar como equipo educativo, intentando dar una mayor cohesión a las decisiones que se van tomando, en el marco de ofrecer respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas que puedan plantear los alumnos»* (II Encuentro de profesionales de la orientación escolar, 1998: 1)

Como podemos ver, lo descrito hasta ahora es la crónica de un desencuentro y, entre tanto:

- Las instituciones educativas siguen acumulando problemas: violencia, dificultades en la convivencia, la puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad, la complejidad organizativa y estructural de los centros y del sistema educativo en general, etc.
- El alumnado manifiesta una desadaptación radical al medio escolar.
- El profesorado se hunde en un enorme desencanto.
- Y los profesionales de la orientación se sienten confundidos por la falta de un espacio claro y con prestigio como para poder llevar a cabo su tarea de apoyo.

En medio de toda esta situación, la administración actual, que parece no darse mucha cuenta, desempolva viejas polémicas como el aumento o no del horario dedicado a las humanidades, pero no entiende el sentido real de educar en valores (de otros grupos étnicos, de experiencias y lenguajes culturales distintos, etc.), ni es sensible a lo de descubrir las falsedades y horrores de la historia (Macedo: 1994); habla de libertad de elección de centro pero se olvida, en el tramo obligatorio, de la equidad, sacrificándola en honor a la *«eficacia»* y la *«excelencia»* (INCE: 1998); se preocupa por la aplicación del modelo EFQM de calidad total (López Rupérez: 1994), y al mismo tiempo permite la concentración en zonas suburbanas y extremadamente conflictivas de grupos de alumnado con necesidades de apoyo compensatorio (Connell: 1997), *«haciendo la vista gorda»* y no implicando a otros centros privados o concertados en una redistribución razonable de estos núcleos estudiantiles, por temor a la posible pérdida de clientela que se podría producir (Fernández Enguita: 1998).

## **Buscando alternativas**

Llegado a este punto, mi aportación no puede limitarse a describir los problemas que afectan a la realidad de los Servicios de Orientación; necesita avanzar ofreciendo alternativas y para ello propongo volver la vista hacia algunos referentes, que permitan recobrar la ilusión en el apoyo profesional. Una de estas referencias sería la que facilitasen

respuestas al *¿para qué?* de los Servicios de Orientación. Se trataría de reflexionar sobre el *modelo de escuela* al que queremos ir dirigiéndonos tanto desde los apoyos, como desde la práctica docente (ya hemos dado demasiados *«palos de ciego»*, fuera de todo debate y ya hemos *«tirado, cada uno, de aquel extremo de manta que nos ha convenido hasta romperla»*). Hablar de apoyo y de educación sin definir colectivamente qué es lo queremos parece un absurdo. Algunos colectivos proponen un modelo de escuela como norte, que caracterizan de la siguiente manera:

*«Considerar a la institución escolar como una institución moral, comprometida, todavía, con valores como servicio público, objeto de derecho por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas, su universalidad y apuesta contra la discriminación, su carácter plural y laico, (...) superar dicotomías simplificadoras; una de ellas, por ejemplo, la que trata de plantearse las cosas en términos de todo (centralización) o nada (descentralización salvaje). Tales dicotomías pueden representar coartadas sutiles (...) y ser un pretexto para el desentendimiento con lo público, (...) la reconstrucción interna de nuestras instituciones escolares ha de pasar por (...) el replanteamiento de muchas estructuras escolares, particularmente el tiempo, que merman seriamente tanto las posibilidades del aprendizaje de los alumnos como el propio de los profesionales de la educación y el desarrollo de los centros, el liderazgo escolar entendido no tanto como una figura cuanto como una función colegiada (...) el desarrollo de nuevos referentes como el desarrollo profesional entre iguales, el compromiso social e intelectual del profesorado con el entorno, la colaboración y colegialidad organizativa, la investigación y calidad educativa basada en «la razón del diálogo» y no en la supuesta superioridad del conocimiento experto.»*(Conclusiones de la I Escuela de Verano CC.OO. TE. 189, pp. 14-16)

Otro de los referentes sería el que ofreciese respuestas al *¿cómo?* y para ello recurriremos a la investigación, por ejemplo, a los estudios comparados (**Louis y Crandall:** 1986, **Louis:** 1990, **Moreno:** 1992) que apuntan ideas como:

*«Los llamados equipos generalistas (o asesores individuales) no están ni mucho menos condenados a desaparecer, su legitimación y permanencia como elemento clave del sistema de apoyo externo depende de su capacidad para construir una oferta de asesoramiento centrada en la generación de procesos de mejora de escuelas y no en la asistencia limitada en torno a contenidos específicos.»* (**Moreno,** 1992:39)

También, desde otros campos de investigación, como el del pensamiento del profesor y su realidad de trabajo, algunos autores afirman:

*«La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. (...) En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve; de los cambios viables y de los que no lo son - no en abstracto, ni siquiera como regla general -, sino para este profesor en este contexto. Este sencillo, aunque profundamente influyente, sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo.(...) En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntarse también... si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con su fines y si favorece o lesiona sus intereses.»* (**Hargreaves** 1996: 39-40)

Como resultado de la reflexión sobre estos y otros referentes, que debemos incorporar al debate profesional, aparece un *modelo de Servicio de Orientación Educativa que apoya procesos de desarrollo profesional, organizativo y curricular* en los centros, que *busca con insistencia la complementariedad de la red externa e interna de apoyo*, poniendo en práctica funciones en línea con un *«trabajo con el profesorado»* y no *«sobre el profesorado»*, donde

*las tareas se consensúen institucionalmente, planificadas, priorizadas y desarrolladas por el equipo de sector o por el Departamento de orientación y con el profesorado en el marco de una visión colegiada de funcionamiento, poniendo el foco de su apoyo en la mejora del centro como globalidad y en la práctica docente como concreción.*

---

<sup>1</sup> Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales y Específicos de ámbito provincial y de Atención Temprana, Departamentos de Orientación, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

**II Encuentro de profesionales de la orientación escolar (1998):** *Conclusiones y propuestas de los siete grupos de trabajo.* Madrid. Unidad de programas Educativos. MEC. Subdirección Territorial Madrid-Sur.

**CONNELL. R. W.** (1997): *Escuelas y justicia social.* Madrid. Morata.

**ESCUDERO, J. M.** (1992):«*Conclusiones*», En Escudero, J. M. y Moreno, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.* Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación. Madrid. pp. 219-236.

**ESCUDERO, J.M.** (1997): «*Autonomía y Organización*», en: TE, 189, pp.: 14-16.

**FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1998): «*Neoliberalismo, neocorporativismo y educación (Les beaux esprits se recontrent)*». En: II Escuela de Verano de CC.OO. Santander. (Documento fotocopiado).

**HARGREAVES, A.** (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid. Morata.

**INCE** (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo.* Avance de resultados. Recogido de la red internet en la dirección: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>

**LIEBERMAN, A.** (1986): «*Collaborative Work: Working with, not working on*», Educational Leadership, February, pp. 28-32.

**LÓPEZ, F.** (1994): *La Gestión de Calidad en Educación.* Madrid. Muralla.

**LOUCKS HORSLEY, S, Y CRANDALL, D.** (1986): *Analysing School improvement Support System*, Leuven, ACCO.

**MACEDO, D.** (1994): «*Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa*». en: Castells, M. y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.

**MAHAFFY, J. E.** (1989): *Collegial support system*. Northwest Regional Educational Laboratory . Portland. Oregon.

**MORENO, J. M.:** (1992): «*Estudio comparado de los sistemas de apoyos externo en los países de la OCDE*», en Escudero, J. M. y Moreno, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación. Madrid. pp. 11-48.

**SELVINI PALAZZOLI, M, Y OTROS** (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*, Barcelona, Paidós.

**SELVINI PALAZZOLI, M, Y OTROS** (1990): *Al frente de la organización*, Barcelona, Paidós.