

El papel de los orientadores y orientadoras en las tensiones de la escuela

Raquel Palomo Rodríguez¹

Resumen

Hoy el sentido de la escuela radica en formar a ciudadanos preparados para afrontar la complejidad de la sociedad del siglo XXI. Esta función contrasta con el origen claramente diferenciador y elitista del actual sistema educativo que, pese a los esfuerzos realizados, los datos manifiestan que sigue presente en sus prácticas cotidianas. En este artículo se presentan algunos de los obstáculos al ideal de la escuela para todos y el papel que los orientadores y orientadoras deberían asumir para apoyar no solo la presencia sino también la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Un rol que debe dirigirse fundamentalmente a colaborar con el resto del profesorado para desarrollar propuestas socializadoras ricas y accesibles para todos los educandos y educandas.

Palabras clave: Orientación educativa, tensiones en la escuela, inclusión

1. Introducción

¿Cambia la escuela el mundo? Se trata de una pregunta que da mucho que pensar. Desde luego, de acuerdo con Calderón (2014), la educación se encuentra entre nuestra realidad y nuestros sueños, pero afirmar que la escuela es transformadora de la realidad parece una afirmación demasiado ambiciosa. Aún así su efecto sobre la sociedad es innegable.

¹ Grado en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante del master en Psicología de la Educación y del master en Formación del Profesorado (especialidad orientación educativa) de la misma universidad. Email: raquelpalomo1993@gmail.com

Hoy en día el sentido de la escuela radica en enseñar a todo el alumnado, sin exclusiones, aquellas competencias necesarias para desenvolverse con libertad y con plena legitimidad en la comunidad. Esta función contrasta con el origen claramente diferenciador y elitista del actual sistema educativo que, pese a los esfuerzos realizados, parece que aún se encuentra enraizado en sus prácticas cotidianas (Monarca, 2017). Hacer efectivo el derecho a la educación implica reducir la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación, reestructurar las políticas y las prácticas para responder a la diversidad y valorar a todos por igual (Booth y Ainscow, 2011).

Este artículo se propone analizar las tensiones que se viven en la escuela de hoy relacionadas con los procesos de inclusión y exclusión y reflexionar sobre el papel que los orientadores y orientadoras pueden y deberían adoptar en la presente escena.

2. Tensiones en la escuela

La idea de la educación para todos arraiga con la llegada de la Ilustración y trata de llevarse a cabo en la Revolución Francesa guiada por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Sin embargo, el miedo de muchos a que la educación para todos llevara a la insatisfacción social y al movimiento de clases, condujo a que lo que finalmente se implementara fuera una escuela garantizadora de la formación moral, religiosa y patriótica adecuada para prevenir las desviaciones temidas. Hacia la segunda mitad del siglo XIX se empieza a generalizar en ciertos países la educación para todos (Delval, 1990).

A lo largo del siglo XX, con el gran avance en el conocimiento científico, los contenidos a transmitir en la escuela se multiplicaron, lo que no ha ido unido a una mayor comprensión por parte del alumnado. Según Delval (1990) una de las razones para mantener la enseñanza superficial de esta cantidad ingente de contenidos es la de fomentar la sumisión y que el conocimiento no llegue a ser nunca un instrumento para transformar la realidad. Objetivos que, como hemos comentado hasta ahora, han estado instaurados desde el inicio de la escuela.

En España, con la LOGSE (1990) se amplía la obligatoriedad de la escolarización tratando de hacer efectivo el derecho de todos a la educación. Se propugna desde entonces un modelo de orientación educativo constructivista desde el que se concibe el asesoramiento como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009). Los intentos por ofrecer respuestas educativas más

efectivas para todos los niños han sido alentados unos años más tarde por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y refrendados en la Conferencia gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008). Pero además, a día de hoy podemos decir que la educación inclusiva, más allá de una aspiración, es un derecho recogido en el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

A pesar de los esfuerzos, la evidencia pone de manifiesto que la inclusión no es una realidad de nuestro sistema educativo y que los objetivos instaurados en el origen de la escuela siguen encarnados en algunas de sus prácticas habituales (Monarca, 2017). Los datos muestran que en España un importante porcentaje de jóvenes no finaliza la educación básica o lo hace con aprendizajes devaluados (MEC, 2016) y que los resultados diferenciados en cuanto a la permanencia, el aprovechamiento y el egreso se relacionan claramente con el origen sociocultural de los alumnos (Monarca, 2011). Nos situamos por tanto en una escuela reproductora de las desigualdades sociales y culturales (Bourdieu y Passeron, 1997).

3. Identificando obstáculos

Tanto la estructura y organización del sistema educativo como el currículum son construcciones susceptibles de cambio. Sin embargo, transformar la realidad requiere de espacios para la reflexión conjunta y búsqueda de alternativas que escasean en la mayoría de las escuelas (Domingo, Fernández y Barrero, 2016). En este espacio se plantean ciertos aspectos que habría que cuestionar para construir escuelas y sociedades más justas.

Un primer aspecto favorecedor de procesos de inclusión o exclusión, ya mencionado en el apartado anterior, tiene que ver con los objetivos educativos. Cuando los contenidos pasan a ser el fin fundamental de la educación, la escuela se convierte en un lugar hostil, inflexible, lleno de obstáculos e inhóspito para las diferencias. En sus esfuerzos por una educación para todos, la LOGSE (1990) fue la primera ley que en sus objetivos pasó de los contenidos a las capacidades. En la LOE (2006) se da un paso más y se empieza a hablar de los objetivos en términos de competencias. Este concepto supone un gran avance en relación a lo que supone atender a la diversidad y la formación de ciudadanos preparados para una sociedad cambiante. Es decir, permite responder en mayor medida a las diferentes necesidades e intereses educativos e implica trasladar los esfuerzos al desarrollo de la capacidad de movilización o articulación de los conocimientos para cambiar realidades y

ofrecer respuestas ajustadas a diferentes contextos. La LOMCE (2013), sin embargo, da un paso atrás al volver a poner a los contenidos en primer plano (Viñao, 2016).

Otro obstáculo son las habitualmente denominadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad. Éstas han sido planteadas bajo los supuestos de las concepciones estáticas o ambientalistas de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001) y son, en general, caminos en y hacia la exclusión social, al mismo tiempo que vías alternativas que eximen a los docentes de reflexionar sobre sus propias prácticas educativas (Calderón, 2014). Es decir, facilitan poner el foco sobre las características supuestamente inamovibles del alumnado en lugar de hacerlo sobre el contexto en el que se desarrolla y que, desde el enfoque constructivista, resulta esencial para explicar y entender el desarrollo del individuo (Martín y Solé, 2011). En concreto, la repetición de curso obvia el papel que juega la motivación en el aprendizaje e ignora la recomendación de la OCDE (2012) de eliminarla como una providencia útil para reducir el abandono escolar, mejorar la equidad y favorecer el progreso del conjunto del alumnado. Además, las adaptaciones curriculares significativas y la derivación a una modalidad de educación diferente a la ordinaria suponen la creación de currículos paralelos que diferencian entre alumnos de primera y segunda clase. Las investigaciones concluyen que la separación en itinerarios educativos antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en el rendimiento escolar del alumnado y tiene un impacto evidente sobre el nivel de estudios alcanzados (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011).

Por último, la fractura en la educación básica determinada por la transición de las etapas de primaria a secundaria supone otro obstáculo al ideal de la educación para todos (Monarca, 2017). El valor propedéutico otorgado por muchos docentes a la educación secundaria obligatoria la convierte en una etapa escalonada que suelen superar con mayor facilidad aquellos que vienen de familias con niveles socioculturales más altos (Monarca, 2011).

4. El papel de los orientadores en este panorama

Los orientadores y orientadoras se sitúan justo en medio de las tensiones de la escuela, pudiendo disponerse como cómplices de las funciones de reproducción del orden social y promoción de la sumisión o como mediadores cognitivos o colegas críticos que

favorecen las funciones de liberación del hombre y de capacitación para la transformación de la realidad (Domingo et al., 2016).

Tradicionalmente, el valor de los psicólogos y pedagogos en la escuela se justificó por la función de evaluación psicopedagógica. En su raíz, este procedimiento aspiraba a ser una medida de garantía de equidad. Su propósito era que aquellas decisiones de acceso, curriculares u organizativas, desde entonces llamadas medidas extraordinarias de atención a la diversidad, no se tomaran de forma arbitraria ya que como hemos visto conllevan un riesgo evidente de marginación (Echeita y Calderón, 2014). En la experiencia se ha configurado como un proceso sustentado en el modelo médico de la discapacidad (Toboso y Arnau, 2008), que justifica la derivación hacia los caminos de exclusión en los rasgos o características personales y supuestamente estáticas del individuo (Coll y Miras, 2001; Farrel, 2008).

Hoy, sin embargo, contamos con el marco de derechos que ofrece la Convención (ONU, 2006) y se ha avanzado hacia un modelo social de la discapacidad. Se entiende por tanto que señalar la diferencia no tiene ningún sentido pues todos somos diferentes y es responsabilidad del sistema educativo prever la diversidad y configurar prácticas coherentes con ella (Skliar, 2005). Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica habitualmente practicada es una rutina más que favorece la reproducción social y cultural y el estatismo de la escuela, al prevenir la necesaria reflexión sobre los obstáculos para la inclusión.

Con esta mirada más reciente, al entender que la personalización de la educación es la única vía posible para atender a la diversidad o hacer efectivo el derecho de todos a la educación, la función más importante de los orientadores pasa a ser la de apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Monarca, 2016). Asumir este nuevo rol supone trabajar en colaboración con el resto del profesorado promoviendo la reflexión sobre sus prácticas con el objetivo de que resulte en un impacto real en sus formas de hacer y con ello, en los resultados de aprendizaje del alumnado (Domingo, 2003). En esta nueva óptica se hace necesario repensar los procesos de evaluación psicopedagógica de manera que en lugar de suponer obstáculos a la inclusión educativa se configuren como prácticas para el desarrollo del profesorado y de la institución.

5. Conclusión

En definitiva, nos encontramos en un sistema educativo con retórica de inclusión pero con prácticas que enmascaran procesos de exclusión e invisibilización. Rutinas homogeneizadoras o procesos de enseñanza y aprendizaje que, tal y como señala Monarca (2017), se encuentran estrictamente sujetos a un mismo programa que se desarrolla con arreglo a unas pautas invariables que no admiten la diversidad de ritmos, intereses y capacidades.

En este panorama los orientadores educativos deben decidir conscientemente de qué lado quieren estar, del de la inclusión y la transformación de la escuela para que pueda configurarse como un espacio en el que todos además de estar, participen y aprendan, o por el contrario, del de las funciones originarias de la escuela. Por supuesto, las labores que finalmente desarrollen los orientadores y orientadoras dependerá también de lo que el sistema demande de ellos. En este sentido, terminamos haciendo un llamamiento no solo a los profesionales de la orientación sino también a los creadores de políticas y a los miembros de las instituciones escolares y universitarias para remar todos hacia la misma dirección.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular (Orig. 1977).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa*. Bristol: CSIE.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Machesi y J. Palación (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 2. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cince.
- Delval, J. (1990). Observaciones acerca de los objetivos de la educación. *Revista de Educación*, 292, 157-190.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 1-7.

- Domingo, J., Fernández, J.D. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Farrell, P (2008). Can Educational Psychologist be inclusive? En P.Hick , R. Kershner, y P. Farrell (Eds.), *Psychology of inclusive education* (pp. 117-126). Abington: Routledge.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, España, de 10 de diciembre de 2013.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: GRAÓ.
- Ministerio de educación (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Madrid: MEC.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista iberoamericana de educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. *Magis, Revista internacional de investigación educativa*, 10(20), 69-84.
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 3, 21-31.
- Toboso, M. y Arnau, M^a.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 20, 64-94.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO/BIE (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/>.
- Viñao, A. (2016). La ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.

Fecha de recepción: 1 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 19 de abril de 2018