

UMCE

DEMANDAS DE INNOVACIÓN  
PARA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

Autores  
Leonora Díaz Moreno  
Emma Salas Neumann

Santiago de Chile, L.D.M., junio de 2006

## RESUMEN

Este estudio obedeció al convencimiento de que la orientación puede contribuir señaladamente a la democratización de la educación, uno de los principales logros que busca la Reforma Educativa. Sin embargo se observaba que en muchas escuelas se repetían enfoques de orientación que no correspondían a una escuela renovada ni respondían a una sociedad en cambio, como es en la que está inserta la escuela hoy. Esta observación fue la motivación para abordar este estudio. Se resolvió primero hacer un diagnóstico sobre la base de la voz de los principales actores de la orientación: los propios orientadores y profesores-jefes. Y los estudiantes. Se preparó una encuesta destinada a los orientadores y profesores-jefes relativa a las actividades de orientación que realizaban, a sus relaciones con el resto del personal de la escuela, la cual se aplicó en 26 liceos municipalizados de la Región Metropolitana. Paralelamente, se efectuaron grupos de discusión con alumnos de seis de esos establecimientos, con el objeto de conocer la opinión de los estudiantes sobre las tareas realizadas por los orientadores y profesores-jefes de sus establecimientos.

Los resultados de la Encuesta no fueron halagadores y mostraron un desconocimiento de la función de la orientación en una escuela renovada, por parte de las autoridades y de los propios docentes. Esto deja al orientador en una incómoda posición de justificar su rol, multiplicando las intervenciones individuales a través de entrevistas o coordinando actividades que atienden problemas de conflicto social como el alcoholismo, el consumo de drogas y otros por el estilo. Tampoco la escuela y la mentalidad de los profesores y directivos han cambiado como para entender que la orientación se desarrolla en una escuela que atiende una diversidad de potencialidades. A todo esto contribuye la forma de financiamiento del sistema que podríamos decir que usa incentivos perversos, que no permiten que se generen grupos de estudio entre los profesores para elevar la calidad de la educación. Las respuestas de los grupos de discusión no aclararon la situación, pues mientras algunos creen que los orientadores son prescindibles, una mayoría reconoce su importancia, porque atiende problemas personales. Es decir, se constata un esquema de organización de esta función del primer tiempo de su existencia, cuando era sólo remediativa y respondía a situaciones de conflicto, no es proactiva.

La profundización de la mirada a los jóvenes y a la escuela realizada por las investigadoras en el marco del estudio, exhibe un escenario que reclama por actores escolares creando innovaciones contextualizadas que transforman la realidad cultural escolar a la vez que atienden a un medio social de cambio y de complejidad crecientes. Una orientación coadyuvante exige una reinención de la función orientadora concomitante a cambios sustantivos en la institución escolar y en la mirada y roles de los jóvenes en ella. Promueve un dinamismo en que cada uno de los actores cuentan, acoge su polifonía de voces articuladas desde sentimientos y vivencias comunes experimentadas en la cotidianidad escolar, favorece una pedagogía que se abre a ciclos de educadores-educandos-educadores, fortalece procesos formativos con los recursos de todos sujetos y sus sinergias (estudiantado, profesorado, gestores, personal de apoyo). Para aprendizajes de saber, saber hacer, saber ser y saber ser con otros, por parte de cada uno de sus protagonistas, en un período de turbulencias que a la vez que ha desestabilizado a la escuela y a sus actores, les abre a opciones no transitadas antes. Integra un actor juvenil que recurre en la gestión de sí al juego de "rostros" y a la apropiación de la función de "ser estudiante". Que levanta lógicas de acción para responder a escenarios en los que se desenvuelve, que pide relaciones humanas más íntimas y cercanas con sus profesores -i.e., acogida, escucha profunda y empática- y que, antes que lo instruccional, pide cambios a las normativas. Por su parte el profesional orientador - con foco en el desarrollo pleno del estudiantado - articula a la comunidad escolar en una construcción social de proyectos transformadores de ideas y de prácticas educativas, en una dirección elegida y legitimada por todos sus actores, convocando su intencionalidad, compromiso y apertura a las innovaciones, en una relación dialéctica entre prácticas conservadoras y prácticas transformadoras, construyendo consensos en torno a lo que es posible innovar.

## **FORMULACION GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

La orientación tiene su origen en la necesidad de diferenciar a las personas para ubicarlas en el puesto de trabajo más adecuado dentro de la cadena productiva, derivada de la industrialización en los primeros años del siglo XX. No se relacionaba con la escuela.

Casi paralelamente, en líneas de desarrollo separadas, se inició el cuestionamiento de los enfoques tradicionales de la educación formal, en especial por la influencia de las ideas pedagógicas de John Dewey (Salas, 1997, pág. 13-18) que, en líneas generales, podríamos decir que trasladó el foco de la educación de la adquisición de conocimientos, al desarrollo del alumno, considerando a éste un individuo en formación; Incorporó el entorno inmediato de la escuela como una variable del proceso educativo, lo cual significaba una relación entre la escuela y la comunidad y adelantó el requerimiento de que la experiencia de vida de los niños y jóvenes sea el punto de partida de los nuevos aprendizajes.

Sucesivos desarrollos posteriores, derivados del avance del saber y del mayor desarrollo de las ciencias, en especial de las ciencias sociales, iluminaron y enriquecieron el quehacer de la escuela, a la vez que en la sociedad se vislumbraban nuevas exigencias de formación para los niños y jóvenes.

En nuestro país, la orientación se incorpora a la escuela como parte de las innovaciones introducidas al sistema escolar estatal durante las décadas de los años treinta a los sesenta, del siglo XX. Ello ocurre a través de la "experimentación educacional", método de innovación en boga en los Estados Unidos, derivado de las enseñanzas de John Dewey. Las escuelas primarias experimentales (1930), el Liceo Experimental Manuel de Salas (1932) y el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria (1945), son los ejemplos más significativos históricamente hablando. Esas experiencias de orientación apuntaron principalmente, por una parte, a incluir el tema ocupacional en la educación formal y por otra, a asistir a los estudiantes con problemas personales de diversa naturaleza que impedían su éxito académico y su adaptación al medio escolar. El tema ocupacional, o vocacional si se prefiere, significaba considerar a la escuela como la preparación para el mundo del trabajo, pero que en la práctica significó, más bien, una información sobre estudios de continuación, generalmente universitarios, en tanto que el segundo aspecto era eminentemente reparador de una situación problema ya sucedida.

En ese contexto, la orientación escolar ayudaba sólo a los alumnos a quienes se les detectaban dificultades, la atención era eminentemente individual, la cual era, preeminentemente, responsabilidad de Consejero Educativo llamado después Orientador.

Posteriormente, el concepto de orientación se desplaza desde los alumnos con dificultades y se convierte en un apoyo al desarrollo integral de la personalidad de todos los alumnos, lo que lleva implícito el adelantarse a atender las situaciones de desarrollo de los estudiantes, derivadas de sus edades y de las características de la escuela. No obstante es necesario precisar que, esta visión, sólo alcanza a concretarse en prácticas de orientación escolar entre los años 1955 a 1965.

Este renovado enfoque genera cierta diversidad de tareas de orientación de los alumnos e incorpora a los profesores-jefes como una especie de orientador o consejero en primera instancia de los integrantes de su curso, al mismo tiempo que diversifica la metodología de trabajo con los estudiantes incorporando la orientación de grupo.

Lo descrito es el diseño de la orientación escolar que se presenta en los establecimientos experimentales que, en líneas generales, se adopta en otros establecimientos y en las posteriores reformas al sistema educativo, como la Reforma Integral de 1965, que incorpora la orientación como una variable de la democratización de la educación.

Entretanto, paralelamente en el sector escolar estatal no incorporado a las innovaciones experimentales, se designan orientadores en los liceos principales, nombramientos que constituyeron más bien una señal de la necesidad de un cambio en la relación profesor alumnos. Efectivamente, en una reforma parcial del sistema estatal de 1953, se introdujeron algunas de las innovaciones ensayadas en los establecimientos experimentales, entre las que se contaron algunas actividades de orientación tales como el Consejo de Curso y la acción de los profesores-jefes junto a actividades curriculares electivas y diferenciadas (Informe sobre bases de mejor liceo para Chile, Ministerio de Educación 1953).

A partir de ese momento podemos distinguir distintos modelos de organización de la orientación escolar y de funciones a desarrollar lo que, en parte, puede explicar la confusión de tareas que presenta hoy esta labor en los establecimientos educacionales.

En el ensayo sobre el *Desarrollo histórico de la orientación escolar en Chile* (Op. Cit., 1997) incluido en "Seis Ensayos sobre Historia de la Educación en Chile" (pág. 73-77), se presentan distintos modelos históricos de organización de la orientación en Chile, sobre la base de cuatro variables.

La primera variable se refiere a la relación currículo-orientación, es decir, a las características y flexibilidad de organización y a las oportunidades de desarrollo que ofrece el currículo, de modo de determinar en qué medida la orientación puede ser funcional a éste. La segunda variable considerada es el estilo de relación profesor-alumno, es decir, las características de cercanía o lejanía entre ambos actores, lo cual influye en el clima del aula, en el enfoque instrumental de las normas de disciplina y en el aprendizaje de cómo interrelacionarse con la autoridad. De las variables mencionadas dependen las otras dos consideradas, a saber: las tareas que integran la función de la orientación en la escuela, y, el rol del orientador. Combinando estas cuatro variables, se describen los tres modelos que en el fondo, constituyen tres momentos del desarrollo histórico de la orientación en la escuela. En una primera fase se parte de una orientación remediativa e individual junto a un currículo rígido y a una relación profesor- alumno lejana y autoritaria, hasta culminar en un modelo dentro de una escuela con currículo que ofrece variedad de oportunidades de desarrollo, organizado en forma flexible - lo que facilita la exploración y desarrollo de capacidades por parte de los alumnos - junto a una relación profesor - alumno cercana y horizontal, en un espacio de liderazgo democrático. Entre esos dos modelos se expresa uno intermedio, que inicia los cambios en las distintas variables consideradas. Estos modelos permiten un primer análisis de las variadas situaciones presentes hoy.

La escuela actual hoy está inmersa en una sociedad de cambio acelerado. Ello afecta, en distinta medida, todos los aspectos de la vida de las personas, exige a la escuela incluir oportunidades que permitan a los estudiantes adquirir una nueva perspectiva de la vida, aprendiendo a abordar los cambios - cada vez más frecuentes - que deberá enfrentar durante su existencia, lo que significa desarrollar tolerancia a la ambigüedad y habilidades de participación y convivencia en una sociedad diversa y plural.

Por su parte, la incorporación de nuevos grupos a la participación social y en particular a la escuela, como consecuencia de una profundización de la democratización de la

educación, ha puesto en evidencia una relación más directa entre el entorno cultural y la escuela. Es así como ésta recibe hoy una diversidad cultural que le exige no sólo mayores competencias pedagógicas para que todos los estudiantes culminen satisfactoriamente sus estudios, sino una consideración cuidadosa de las diferencias de las culturas de origen de los alumnos con respecto a la de la escuela. De este modo, el profesorado, que es a su vez producto de su propia cultura, debe poseer una profunda comprensión antropológica de las diferencias y de la convivencia posible de varios mundos culturales.

**Un caso ilustrativo.** El proyecto Centros de Orientación Escolar, COE, en el marco de una red de escuelas secundarias de Buenos Aires responde a los desafíos antes presentados desarrollando cuatro líneas de acción, a saber: a) Diseño e implementación del Proyecto de Tutoría en 1º y 2º año (Orientación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, construcción de vínculos grupales); b) Diseño e implementación del Proyecto Construcción del Sistema de Convivencia Escolar (Elaboración institucional del sistema de convivencia escolar. Creación de cuerpos colegiados. Estrategias de resolución de conflictos); c) Diseño e implementación del Proyecto de Prevención (actividades extraescolares que favorecen la pertenencia y permanencia de los alumnos en la escuela); y, d) Diseño e implementación del Proyecto de Orientación Vocacional-Laboral (preparación de los alumnos para la continuidad de los estudios y para el trabajo) ([www.buenosaires.gob.ar/educación/redes](http://www.buenosaires.gob.ar/educación/redes))

Como puede observarse en el caso ilustrativo de COE, los modelos contemporáneos de orientación para instituciones escolares así como organizaciones educacionales exhiben en sus marcos de trabajo un conjunto o constelación de servicios, acciones intencionadas tendientes a facilitar el desarrollo personal y en mayor o menor medida rasgos de un enfoque de reconstrucción social.

**Los jóvenes.** Informa la Tercera Encuesta Nacional de Juventud : problemas de comunicación (26,7%) consumo de algún tipo de droga (86%) problemas de violencia escolar (40,4%) desesperanza frente al futuro en el nivel socioeconómico más bajo (52,2%), profesores desperfilados en su rol social, con bajos salarios y con aparentes falencias de formación profesional; escuelas con gestión poco democrática y cuyo propósito muchas veces es más económico que educativo; familias cuyas expectativas están más centradas en el ingreso a la universidad (86,7%), -según Encuesta del CIDE 2002-, más que en lo cualitativo (72.1)%, según la misma fuente.

Por su parte, a poco tiempo del egreso de la primera generación de jóvenes formados con Reforma Educacional, su impacto parece poco perceptible en la práctica educativa referida a profundizar la calidad y equidad sociales desde la escuela. Se hace evidente, entre otros aspectos, el choque entre la cultura juvenil y la cultura escolar. Estas contradicciones se constituyen, entonces, en nudos problemáticos que ameritan su esclarecimiento y superación. Otro flanco de desafíos a abordar lo constituyen las ambivalencias de discursos presentes en nuestra realidad. Así por ejemplo ocurre con los ámbitos de la Convivencia Escolar y la Ciudadanía, ya que son muchos los prejuicios y valoraciones presentes en la sociedad, detectables en los medios de comunicación social, que estimulan diversos tipos de discriminación, contrastando notablemente con el discurso institucional. Por otra parte, el novedoso esfuerzo por aliar los valores de competitividad y ciudadanía que ha llevado la práctica educativa a un nuevo universo contradictorio, se constituye en otro gran escenario de contradicciones por resolver, en el que el discurso por los valores ciudadanos se contradice a diario con una práctica de feroz competitividad.

Por ello este estudio se propone determinar demandas de innovación de la orientación

escolar desde sus actores, en orden a profundizar la democratización de la educación, la igualdad de oportunidades y la equidad, en el marco de la Reforma Educacional en curso y en escenarios sociales de hoy y de futuro que nos desafían, precisando lineamientos de organización, de gestión y de contenidos.

## **DISCUSION BIBLIOGRAFICA**

Para comprender mejor la situación de la orientación escolar es necesario tener presente la literatura nacional que refleja su evolución en nuestro medio. Ello permite explicar las distorsiones principales que hoy sufre. Si examinamos las distintas definiciones planteadas a través del tiempo, se aprecia que al comienzo se enfatizaba lo vocacional representado, principalmente, por estudios de continuación. Posteriormente se diversifica la orientación al apoyo a distintos aspectos de la vida escolar, pero se conserva su carácter *remediativo* para alumnos con problemas que entorpecen su rendimiento o su comportamiento escolar (Salas, 1986, pág. 47-49) (pareciera ser que fuera dirigida a aquellos estudiantes que muestran comportamientos académicos o personales que molestan a los adultos). Por consiguiente, es eminentemente individual y de exclusiva responsabilidad del Consejero u Orientador. Incluso en ese tiempo se aspiraba a que existiera en la escuela el "equipo de orientación" que incluía otros profesionales que se dedicaban a hacer estudio de caso de algunos alumnos (1950 -1960).

El inicio de masificación del ingreso al sistema educativo y una apreciación más clara de la democratización de la educación - que postula que se debe dar oportunidades para que todos desarrollen sus capacidades - modifica el enfoque, en el sentido que todos los estudiantes requerirían de cierto apoyo para aprovechar las oportunidades de desarrollo y no sólo los que muestran dificultades.

En ese momento se empiezan a diversificar las formas de la acción orientadora, aprovechando la valoración pedagógica de los grupos, como consecuencia de los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales. Asimismo se amplió en parte la tarea orientadora, a los profesores jefes y se intentó determinarles tareas específicas, adoptando una frase clave que indicaba que "la orientación es una responsabilidad cooperativa de la escuela" (Salas, 1954).

Hoy conviven varias tendencias en la escuela. Unos favorecen la Consejería - y a esta postura responde que algunos orientadores sean reemplazados por psicólogos - otros siguen la línea de integrar la orientación más estrechamente al proceso educativo. Un escrito que ha influido en enriquecer la orientación como responsabilidad cooperativa, corresponde a Carl Rogers (1980) quien proyectó sus experiencias en relación al clima de la entrevista psiquiátrica, al clima del aula. Esto cambiaría la relación profesor-alumnos reemplazando el liderazgo autoritario del profesor por uno democrático.

Algunos escritos hoy denominan la acción del orientador como "intervención", usando un término que ahora se usa para acciones que "intervienen" un proceso para darle un determinado curso de desarrollo. Este concepto es particularmente recurrido en la literatura de origen hispano. Como dijimos antes, cuando aquí hablamos de orientación distinguimos entre el proceso de desarrollo del sujeto en sí mismo, que es lo que ocurre al individuo como resultado de las experiencias que lo rodean, y, la Orientación Escolar, que es el apoyo que se presta a ese proceso durante su paso por la escuela, para que el sujeto se conozca, reconozca, evalúe, relacione y elija las oportunidades que favorecen su experiencia de crecimiento como persona. Este proceso abarca dimensiones sistémicas, que incluyen la escuela como institución y como comunidad.

Por su parte, los escritos de la Reforma Educacional no se refieren específicamente al rol de la orientación. Se habla de los objetivos transversales y la orientación y se han indicado algunas actividades como el Consejo de Curso, que representaría a la orientación. No obstante, esa actividad que en el pasado tuvo un objetivo de formación ciudadana, ha sido totalmente desvirtuada. Este se ha confundido con la tarea de orientación del profesor jefe, la que tampoco precisan los textos de la Reforma Educacional.

Anteriormente mencionamos los modelos históricos de organización de la orientación, descritos por Salas en su ensayo *Desarrollo Histórico de la Orientación*. Reiteramos que el análisis de esos modelos y las categorías empleadas serían útiles para un diagnóstico de la situación de la orientación escolar y permitirían sugerir lineamientos alternativos para distintos contextos educativos, generados por las diversas actividades y programas en un marco de educación permanente. Asimismo señalamos que el análisis crítico de los modelos contemporáneos de orientación escolar en los países (Rodríguez, 1995) así como sus modos de concreción colaborarán a la sensibilidad teórica necesaria para abordar el estudio y levantamiento de los discursos de los protagonistas.

## BIBLIOGRAFÍA

- CIDE (2002) *Encuesta Nacional de Indicadores de calidad de la Educación*. Santiago de Chile.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1995): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA (1996): *La pobreza en Chile: Un desafío de equidad e integración social. Informe del Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza*. Santiago: CNSP.
- CONTRERAS, D. (1996): «Sujeto juvenil y espacios rituales de identidad: Comentarios sobre el caso del carrete». *Última Década* N°5. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- DONOSO, R. (1997): *Jóvenes de los 90 en el quehacer de las organizaciones no gubernamentales*. Santiago: Vicaría de la Pastoral Social.
- CORTÉS, F. (1994): *Fundamentos, características e institucionalidad de la política social juvenil en Chile*. Primer Informe nacional de la Juventud, Santiago. INJ
- CORTÉS, F. (1992) Los jóvenes y la escuela: imágenes de esperanzas y frustraciones. En *Análisis y Proyecciones en torno a la Enseñanza Media y el Trabajo*. Editoras Sylvia Rittershausen y Judith Scharager. CPU, 1992.
- COTTET, P. (1994): Los cambiantes discursos sobre la juventud. *Proposiciones* N°24. Santiago: Ediciones SUR.
- Cox, C. (1997) "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación". PREALC.
- Cox, C. (1992). *Sociedad y Conocimientos 90. Estudios Públicos*. Santiago de Chile.
- Cox, C. (1999). *Nuevo Currículum: Respuestas y Requerimientos de Futuro*. Mineduc. Santiago de Chile.
- Delors, J. (1995). *La Educación Encierra un Tesoro*. Unesco. París.
- Faure, E. (1973). *Aprender a Ser*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- DÁVILA, O. (1998): «Juventud popular: Transitando por el trapecio. ¿Con red o sin ella?». En: *Sectores populares. Entre los claroscuros de la integración y la humanización*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Díaz, L. (2003). Impactos del cotidiano en los aprendizajes matemáticos. Construyendo relaciones benéficas entre nociones culturales y pensamientos matemáticos. Acta Electrónica de la XI Conferencia Interamericana de Educación Matemática.

- Universidad Católica de Blumenau , Santa Catarina – Brasil.
- Díaz, L. (2003). Reflexión de nuestras epistemes como eje transversal en procesos de estudio de matemática educativa. Ilustraciones. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. Volumen 16. Tomo I. Pp 68-72. Lorena Impresores, La Habana – Cuba.
- Díaz, L. (2002). Hacia la Construcción de Saberes Matemáticos en el Aula. Enfoques Didácticos de Investigación. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 30. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Díaz, L. (2001). Los estudiantes en el programa socioepistemológico. Actores sociales en, desde y sobre la cultura . Actas de la Decimocuarta Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- EDWARDS, V. et al. (1995): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: MINEDUC.
- Edwards, V. (1997) "El Concepto de Calidad de la Educación", UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Etchegaray F, "Los jóvenes, su percepción y situación en la Enseñanza Media. En La juventud y la Enseñanza Media: una crisis por resolver. Editoras M. Isidora Mena y Sylvia Rittershausen. CPU. 1992.
- Gerstenfeld P., Franssen A, Salinas A., Edwards V., y otros. (1995) Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar subjetividad y cultura escolar. Serie Políticas Sociales. CEPAL. UNICEF.
- Hopenhayn, M. (2003). Educar para la Igualdad, Educar para la Diferencia, *Revista Intramuros*, Año 3, N°11, UMCE. Santiago de Chile.
- IRRAZABAL, R. (1997): «Una cultura del diálogo y el respeto a la persona para una pedagogía de los derechos humanos». En O. DÁVILA (editor): *(Pre)textos y (con)textos del derechos de ser jóvenes*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Madgenzo, A. (1997). *Objetivos Transversales de la Educación*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARX, I. y A. M. DÍAZ (1997): «Los códigos conversacionales implícitos en la educación media de los sectores populares». Santiago: INJUV.
- Mineduc (1999). *Curriculum: Objetivos y Contenidos Mínimos*. Santiago de Chile.
- Mineduc (1947 a 1954). *Boletines RENOVACIÓN*, números 1 al 10. Santiago de Chile.
- OYARZÚN, A. (1993): «El modo urbano y moderno de vivir la experiencia juvenil». *Última Década* N°1. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- (1994): «Perspectivas de integración social en jóvenes de escasos recursos. Evaluación de programas juveniles, comuna de Viña del Mar (1991-1992)». *Documento de Trabajo* N°1. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- PÉREZ, L. M. y P. MECKLENBURG (1999): «Componente jóvenes Programa MECE-MEDIA». En *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- PIIE (1997): *Evaluación del componentes jóvenes del Programa MECE-MEDIA. Informe final*. Santiago: PIIE.
- PNUD. (1998) Informe de Desarrollo Humano en Chile. "Las Paradojas de la Modernidad".
- RACZYNSKI, D. et al. (1993): «Políticas públicas de integración social. El caso chileno». En *Proyecto CLACSO sobre estrategias de gobernabilidad*. Santiago: inédito.
- P. VERGARA y C. VERGARA (1993): *Políticas sociales. Una agenda de prioridades de investigación y capacitación para Chile*. Santiago: CIEPLAN, FLACSO y SUR.
- REDONDO, JESÚS (2000): «La condición juvenil: entre la educación y el empleo». *Última Década* N°12. Viña del Mar: Ediciones CIDPA (en prensa)
- Riveros M, "Descubridores de un nuevo camino. Investigación cualitativa con adolescentes". En La Juventud y la Enseñanza Media: una crisis por resolver. Editoras M. Isidora Mena y Sylvia Rittershausen. CPU. 1992.
- Rodríguez, M.L. (1995). Orientación e Intervención Psicopedagógica. Ceac. Barcelona.

- Salas, E. (2002). *Democratización de Educación en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Salas, E. (1997). *Seis Ensayos de la Historia de la Educación en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Salas, E. (1997). Secuencia histórica en algunas de las más señaladas reformas educativas en treinta años. En *Seis Ensayos de la Historia de la Educación en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Salas, E. (1986). *Como Orientar*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Salas, E. (1954). El Servicio de Orientación. En *Boletín Renovación*, Mineduc.
- Sandoval, M. (2002). Lógicas de Acción y Modos de Gestión de Sí de los Jóvenes Chilenos a las Puertas del siglo XXI. Proyecto FONDECYT N° 3990010 , 1999-2002
- Sandoval, M. (2002). Jóvenes chilenos y su relación con los mass-media. Actas de la Reunión Anual del Grupo de Trabajo en Juventud de la CLACSO. Lleida, España
- Sandoval, M. (2001). Juventud Chilena ¿continuación o ruptura generacional, en un marco de cambio cultural? Actas del XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS. Antigua, Guatemala.
- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fin de siglo y la participación social y política de los jóvenes . CLACSO. Santiago de Chile
- Sandoval, M. (2000). Consecuencias culturales de la aplicación del modelo económico neoliberal en Chile y sus relaciones con el proceso de mutación cultural . Cuadernos de nuestra América. Vol. XIII, N°25. Centro de Estudios sobre América. La Habana, Cuba.
- SILVA, J. C. (1994): «Educación Media: La esquizofrenia de un sistema». *Última Década* N°2. Viña del Mar: Ediciones CIDPA
- Rogers, C. (1980). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- Santibañez, E. y Cárcamo, M. E. (1993). *Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Acción Social*. CIDE. Santiago de Chile.
- Touraine, A. (2001). *Podremos vivir juntos*. Fondo de Cultura Económica. 2da Ed. México. UNESCO/CEPAL Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile (1992.)
- WEINSTEIN, J. (1990a): «Todos los jóvenes pobres en América Latina son jóvenes en riesgo». *Documento de Discusión* N°12. Santiago: CIDE.
- ♦ (1990b): *Los jóvenes pobladores y el Estado. Una relación difícil*. Santiago: CIDE.
  - ♦ (1991): «Jóvenes de los 90: ¿'Inmorales', 'incultos', 'apolíticos' o... 'nuevos ciudadanos'?». *Documento de Discusión* N°3. Santiago: CIDE.

## **OBJETIVO GENERAL**

Determinar demandas de innovación de la orientación escolar desde sus actores, en orden a profundizar la democratización de la educación, la igualdad de oportunidades y la equidad, en el marco de la Reforma Educacional en curso y en escenarios sociales de futuro, precisando lineamientos de organización, de gestión y de contenidos.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

1. Determinar las tareas que con mayor frecuencia realizan –conformando una orientación escolar hoy- en los establecimientos educacionales urbanos.
2. Reconocer la mayor o menor presencia de los modelos históricos de orientación que coexisten en la escuela de hoy y su pertinencia de cara a las necesidades actuales relevadas por los diagnósticos.

3. Identificar las instancias en que se ejercen las tareas que hoy integran la función de orientación escolar y quienes las ejercen.
4. Analizar necesidades de orientación presentes y futuras, que deberían abordarse para que el estudiantado adquiriera una perspectiva de futuro, desarrollando sus talentos a plenitud, considerando el cambio científico, tecnológico y social e insertándose significativamente en la sociedad.
5. Determinar funciones principales que debería caracterizar a la labor de orientación en la educación para atender, por una parte, a las necesidades diagnosticadas y por otra, responder a necesidades que podrían presentarse en escenarios educativos emergentes, propios de sociedades complejas.

## **HIPÓTESIS DE TRABAJO**

1. La función de orientación en las unidades educativas actuales - en general - no atiende la complejidad de las necesidades de la población escolar y de la escuela de hoy. Requiere ser actualizada en su visión, organización, gestión y contenido de modo de diversificar las formas de intervención orientadora y atender la variedad de necesidades que se presentan.
2. Los profesionales de la orientación escolar, además de ejercer el liderazgo de un programa de orientación escolar, en escenarios actuales y emergentes, debieran ser grandes articuladores proactivos de los medios internos y externos que permiten atender las necesidades de los estudiantes y de la unidad educativa.

## **ENFOQUE METODOLOGICO**

El presente estudio se aborda con un enfoque sistémico y de reflexión-acción, que apunta a la elaboración de saber que oriente la recreación de las prácticas en el campo de la orientación escolar.

Sistematizar dice relación con relacionar, articular, buscar coherencias que configuran unidades sistémicas. Se trata, entonces, de ver una realidad que es compleja, con múltiples dimensiones, a veces contradictoria en tanto acción social, desde una mirada global. Para ello es necesario mirar la práctica con cierta distancia, reflexionarla, hacerle preguntas, aplicarle categorías y organizarla según las coherencias que ella exhibe, con el ánimo de comprenderla en su estructura y dinámica y, a la vez, hacerla comunicable. Se trata de ver la realidad de la orientación de la escuela de hoy como un conjunto de componentes relacionados entre sí, dando cuenta de las configuraciones que toma actualmente.

En este proceso de indagación se registra lo que los sujetos saben desde su experiencia vinculada a una labor orientadora, para poder interpretarla y luego comunicarla, en un proceso de producción de conocimiento que permita comprenderla y contrastarla con el tipo de demandas que debe satisfacer la orientación escolar, de cara a los complejos escenarios de hoy y de futuro, en el marco de los desafíos educativos del país y la región.

Asimismo esta sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde las prácticas de orientación en las escuelas, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico acumulado existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar nuestra realidad, conformando nuevos

parámetros para una orientación que se renueva.

El enfoque metodológico propuesto implica la selección y uso de técnicas que permitan estudiar la realidad en su expresión natural, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen, para las personas implicadas. Será necesario prestar especial atención al lenguaje y sus significados sociales, en cuanto representan visiones y experiencias individuales y grupales.

Se utilizó la técnica de la Encuesta Social, destinada a recoger, procesar y analizar características –variables- para tipificar tanto a los actores que están participando en la orientación escolar como a los establecimientos en los que se realiza esta función, en el marco de la actual reforma educacional chilena.

Por otra parte, se aplicó, a modo de complementar la información obtenida, la técnica del Grupo de Discusión integrado por actores de la orientación escolar según una muestra estratificada (representantes de los tipos identificados sobre la base de la encuesta).

Análisis de la Información. La encuesta se codificó estadísticamente en sus ítemes cerrados y en aquella información proveniente de las preguntas abiertas, se aplicó un análisis de contenido. Sobre la base de los registros de los grupos de discusión, se identificó núcleos conversacionales, a lo que siguió un análisis con el objeto de relevar categorías, dinanismos y coherencias en aspectos que aportaron una primera sistematización de la naturaleza de la labor orientadora en la escuela.

## **RESULTADOS EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS**

Se preparó y aplicó un cuestionario en liceos municipalizados científico-humanistas de la Región Metropolitana. Se eligió una muestra de 26 Liceos en los cuales se aplicó el cuestionario a los orientadores y a cuatro profesores-jefes, uno por nivel. Los temas centrales del cuestionario se refieren a: (a) Las actividades de orientación que se realizan en el establecimiento, quienes las atienden y en que espacios horarios; (b) Formas o metodologías que se usan en la orientación; (c) Roles relacionados con la orientación que cumplen distintas personas en la escuela, si es que ello ocurre; (d) Características y tipos de problemas de la población escolar que atienden; (e) Interrelaciones entre los distintos actores de la orientación escolar; y, (f) Espacios horarios para cumplir funciones de orientación. También se efectuaron grupos de discusión con estudiantes de seis de esos liceos, para conocer su opinión sobre las tareas realizadas por los orientadores y sus profesores-jefes. A continuación se describen los resultados obtenidos para cada objetivo específico.

***Con respecto al Primer Objetivo –Tareas más frecuentes en la labor de orientación en la unidad educativa.*** Aparece una concepción de la orientación no claramente integrada al proceso educativo, como tampoco se visualiza a la orientación como una Función que incluye responsabilidades compartidas dentro de la escuela, expresadas en tareas específicas que se integran a ella. En general se enuncian actividades formales, tanto del profesor-jefe como del orientador, pero ello no refleja una orientación funcional a las necesidades de hoy. Una posible explicación a esta poco funcional aproximación a la orientación obedecería a razones históricas. Entre las tareas del orientador se señalan: (a) Diagnosticar y planificar a nivel de escuela; (b) Atención a alumnos y a apoderados; (c) Asesoría a profesores-jefes y de asignatura; (d) Coordinación y organización de actividades anuales emergentes; (e) Preparación de materiales, administración de instrumentos por curso y nivel; (f) Supervisión y

seguimiento de actividades planificadas; (g) Coordinación con organismos externos de apoyo. Entre las tareas del profesor-jefe se señalan: (a) Planifica, en conjunto con el orientador las temáticas a desarrollar en orientación de grupo de su curso; (b) Desarrolla unidades de orientación de grupo en aula; (c) Atiende a alumnos y apoderados; (d) Realiza reunión mensual de apoderados; (e) Asesora la hora del Consejo de Curso; (f) Coordina y planifica su trabajo con profesores de asignatura; (g) Aplica instrumentos vocacionales. Por su parte, mientras algunos estudiantes creen que los orientadores son prescindibles, una mayoría reconoce su importancia, porque atiende problemas personales, constatándose una orientación del primer tiempo de su existencia, cuando era sólo remediativa y respondía a situaciones de conflicto, no es proactiva.

**Con respecto al Segundo objetivo -Facetas de modelos históricos que coexisten hasta hoy.**

Una posible explicación a la poca funcional aproximación a la orientación obedecería a razones históricas. Los sucesivos enfoques de la orientación escolar han dependido, no sólo del enriquecimiento de los principios básicos, sino que de las modificaciones que el avance de la ciencia ha ido brindando a la educación escolar. Estos enfoques se han ido concretando en diversas actividades que respondían a las concepciones y necesidades del momento histórico. Es así como se visualizan vestigios de los dos primeros modelos explicados con anterioridad, es decir la orientación como algo superpuesto al currículum, como se ilustra en las intervenciones puntuales y formales a pesar de que la Reforma Educacional que se intenta aplicar presentaría un medio más propicio para que la orientación contribuyera a concretar la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades brindando actividades que apunten a las desigualdades sociales, ello no parece ocurrir. Las indicaciones sobre el rol de la orientación como parte de la Reforma Educacional son aún contradictorias y apuntan a lo formal de los modelos, más bien que a una reinterpretación o rediseño de su esencia, considerando las nuevas características de la población escolar y lo que se espera de la educación. Ante una sociedad altamente compleja y de futuro incierto y la familia que ha sufrido transformaciones importantes - no constituye hoy el refugio y el centro de vida organizada que, con mayor frecuencia se brindaba, antaño, a los niños y jóvenes- la escuela puede ser el ANCLA en donde el profesor-jefe y la orientación puedan brindar la estabilidad que otros agentes sociales escasamente ofrecen hoy. Y para ello deben prepararse. El desdibujamiento de la Función Orientadora merece no sólo una indagación sobre lo que se hace en la escuela de hoy, sino que resignificar las actividades y rediseñar las condiciones de trabajo para un mundo en cambio autoacelerado. Estas nuevas significaciones y diseños aportarán a configurar los nuevos contenidos de la orientación, su función y la del profesional orientador en la escuela.

**Con respecto al Tercer objetivo. Instancias de ejercicio de tareas de la función de orientación y sus actores.** Las tareas reconocidas por los actores corresponden sólo al profesor-jefe y al orientador, las que son eminentemente formales.

<b>Tareas del Orientador</b>	<b>Instancia en que la realiza</b>
Diagnosticar y planificar a nivel Escuela	En reuniones técnicas, de coordinación por profesores, UTP, dirección
Atención a alumnos y apoderados	A través de entrevistas individuales en horarios de atención o emergentes
Asesoría a profesores-jefes y de asignatura, dirección	En una reunión semanal de coordinación con profesor-jefe, reunión con equipo de gestión
Coordinación y programación de Actividades anuales y emergentes	En horario establecido y fuera de él sobretudo las emergentes que se suman a lo ya planificado

Supervisión y seguimiento de actividades planificadas	A través del desarrollo de actividades en aula, en hora de Consejo de Curso u orientación cuando existe
Desarrollar actividades de formación, información y perfeccionamiento	En reuniones con apoderados, charlas, en Consejo de profesores, Talleres, con profesores jefes

<b><i>Tareas del profesor-jefe</i></b>	<b><i>Instancia en que la realiza</i></b>
Planifica, en conjunto con el orientador, las temáticas a desarrollar en su curso	En reunión técnica semanal
Desarrolla unidades de orientación de grupo en aula	En hora de Consejo de Curso o de orientación cuando existe
Atención a alumnos y apoderados	En forma individual en hora libre, en forma grupal en hora de Consejo de Curso o sacrificando horas de su sector, apoderados en reunión mensual o entrevista individual según horario establecido
Coordina y planifica su trabajo con profesores de asignatura	En consejos técnicos, de ciclo o reuniones generales
Aplica instrumentos vocacionales y otros	En hora de Consejo de Curso

Cabe señalar que actualmente la posición de la orientación y sus principales responsables es desmedrada frente al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica. A los orientadores se les encargan tareas ajenas y se les asigna, por ejemplo, como únicos responsables de los objetivos generales transversales, en circunstancias que al ser transversales, son también responsabilidad compartida. En las encuestas no se mencionan otros participantes tales como, profesores de asignatura, quienes a través de la docencia cotidiana asumen conductas orientadoras, adecuadas o no. Hemos indicado la importancia del clima del aula, la relación profesor-alumno, la renovación del concepto de disciplina, como asimismo la flexibilidad curricular y de gestión, que permite generar espacios privilegiados de orientación informal. Tampoco se hace mención de la relación con el jefe de la UTP, con quien debería tener cierta participación para asegurar, no sólo el clima del aula y la aplicación del currículum, sino los diseños de enseñanza más adecuados para contribuir a la igualdad de oportunidades.

***Con respecto al cuarto objetivo de determinar funciones principales que debería caracterizar a la labor de orientación en la educación para atender, por una parte, a las necesidades diagnosticadas y por otra, responder a necesidades emergentes.*** La escuela está desafiada a levantar respuestas proactivas y versátiles en tanto organización atravesada por turbulencias y contradicciones que la desestabilizan, rediseñándose sobre bases que informen de la amplitud y profundidad de los cambios que la afectan. Masificación del acceso, irrupción de los sectores populares y su cultura en el colegio y el liceo, atravesada por la cultura de consumo y aquella de la juventud, cambios sociológicos en la conformación de los cuerpos docentes, quiebre entre las expectativas de estudiantes y de docentes y entre éstos y las familias. Bien de consumo no accesible por igual a todos; la ciudadanía como elemento subordinado al mercado; los medios de comunicación de masas modelando y dirigiendo la conciencia de la sociedad civil hacia posiciones políticas; situación socioeconómica de los sujetos del campo educacional correspondiente a la clase media empobrecida y de los sectores populares. Estrategias encontradas entre los propósitos de los distintos actores en un contexto de reforma; sujetos del campo educacional ocupados en tareas rutinarias; autonomía, participación,

calidad y equidad como cuestiones instrumentales y técnicas; implementación de sistemas nacionales de evaluación que califican y clasifican a estudiantes, profesores y escuelas considerando limitadas variables del proceso educativo, disminuyendo la autonomía y desplazando el saber a quienes serían "expertos educacionales". Relaciones verticales y de poder intactas como antes del proceso de reforma, ad-intra y ad-extra institución; predominio de un trabajo grupal docente impuesto por la dirección; funcionamiento burocrático-técnico, con incremento de las exigencias de rendimiento para medir calidad y eficacia, sustentado en un vacío socio-económico; respuesta docente conservadora para conservar algo de las prerrogativas perdidas con el modelo neoliberal. Por su parte, los jóvenes emergen como actores sociales propiamente tales no antes de los años 60 del siglo XX. Una instantánea de inicios de este siglo XXI exhibe una devastadora realidad en términos de consumo de algún tipo de droga; de desesperanza frente al futuro (nivel socioeconómico más bajo); de problemas de violencia escolar; y de problemas de comunicación. A todos los jóvenes en general se les invita y se les seduce a consumir, a tener éxito, a participar de las modernizaciones del país, en un mensaje para todos a la vez que el mismo modelo de sociedad rechaza a algunos, los ignora, los estigmatiza y/o castiga y a otros, los integra, los premia, los acoge o los recompensa. Esto genera una tensión existencial que da origen a modos de gestión de sí y lógicas de acción diferenciados según la clase social a la que pertenecen - aparece entre otros, la violencia como un modo de gestión de sí- En conjunto los jóvenes responden - en la dimensión sociocultural - unos a tendencias más expresivas y otros al repliegue personal. En lo socioeconómico sus conductas responden a tendencias consumista o de sobrevivencia. El cruce de estas dimensiones da lugar a cuatro escenarios en los cuales se dan las lógicas de acción juveniles en pos de su gestión de sí. Al ingresar al liceo, estos adolescentes entran a un universo normativo complejo, donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas; los estudios pierden sus evidencias "naturales"; las calificaciones escolares comienzan a determinar el futuro social; y, en el colegio se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar; la presencia simultánea de expectativas divergentes de los maestros respecto al rol de "estudiante", exige a éste construir un nuevo "otro generalizado" de "profesor". Paralelamente deben asumir el "rito de exclusión" de escuelas y modalidades prestigiosas que aseguran el acceso a mejores estudios superiores y/o empleos. El "fracaso escolar y su interiorización" significará para algunos el "proyecto imposible". El proceso de formación de su individualidad franqueará las etapas -según sucesivas lógicas de acción de integración, subjetivación y estrategia, en configuraciones cada vez más complejas- desde una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una distancia extrema al colegio; y por fin, una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos. Junto a un cálculo estratégico y utilitarista buscará la autenticidad, complementando con el ensayo de vocaciones posibles y con la afirmación de gustos personales, a través de las corrientes de culturas y modas juveniles. Si existe alta separación socialización-subjetivación, el colegio se vivirá como un espacio de conflicto entre profesores y alumnos. Para la gestión de sí en la cotidianidad escolar recurren, por una parte, al juego de "rostros" -moratoria defensiva de una subjetividad muy frágil para ser afirmada, a la vez "apertura" hacia el exterior y "protección" de la intimidad- y por otra, se apropian de la "función de ser estudiante" -conjunto de saberes y saber hacer, de valores y códigos, de costumbres y actitudes que los convierten en perfectos 'indígenas' de la organización escolar o que, al menos, le permiten sobrevivir sin demasiadas frustraciones. Valorán el espacio que proporciona el liceo para conversar -corredores, patios, a la salida del establecimiento- ensayando criterios propios en un horizonte de un tipo de solidaridad y de búsqueda del sujeto autónomo. Las posibilidades de reinterpretación, las propias subjetividades mediadas por las construcciones y reconstrucciones nacidas de las relaciones intersubjetivas del estudiante con sus "otros significativos", signarán la experiencia escolar de cada estudiante con sus propios

sentidos y significados, en un contexto escolar compartido. Su imagen de la escuela es desoladora: un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, perciben a la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser. Sus necesidades más sentidas en el ámbito de las relaciones de aprendizaje son una relación más íntima y cercana con sus profesores y mejorar los contextos normativos en los liceos, antes que mejorar el nivel instruccional de parte de sus profesores –profundizando sus aprendizajes desde academias cogestionadas-

Este escenario reclama actores escolares creando innovaciones contextualizadas que transforman la realidad cultural escolar a la vez que atienden a un medio social de cambio y de complejidad crecientes. Una orientación coadyuvante exige una reinención de la función orientadora concomitante a cambios sustantivos en la institución escolar y en la mirada y roles de los jóvenes en ella. Promueve un dinamismo en que cada uno de los actores cuentan, acoge su polifonía de voces articuladas desde sentimientos y vivencias comunes experimentadas en la cotidianidad escolar, favorece una pedagogía que se abre a ciclos de educadores-educandos-educadores, fortalece procesos formativos con los recursos de todos sujetos y sus sinergias (estudiantado, profesorado, gestores, personal de apoyo). Para aprendizajes de saber, saber hacer, saber ser y saber ser con otros, por parte de cada uno de sus protagonistas, en un período de turbulencias que a la vez que ha desestabilizado a la escuela y a sus actores, les abre a opciones no transitadas antes. Integra un actor juvenil que recurre en la gestión de sí al juego de “rostros” y a la apropiación de la función de “ser estudiante”. Que levanta lógicas de acción para responder a escenarios en los que se desenvuelve, que pide relaciones humanas más íntimas y cercanas con sus profesores –i.e., acogida, escucha profunda y empática- y que, antes que lo instruccional, pide cambios a las normativas. Por su parte el profesional orientador - con foco en el desarrollo pleno del estudiantado - articula a la comunidad escolar en una construcción social de proyectos transformadores de ideas y de prácticas educativas, en una dirección elegida y legitimada por todos sus actores, convocando su intencionalidad, compromiso y apertura a las innovaciones, en una relación dialéctica entre prácticas conservadoras y prácticas transformadoras, construyendo consensos en torno a lo que es posible innovar.

Como cierre del proyecto se elaboró un artículo que se pone a disposición para promover la reflexión en el campo de la orientación, en el marco de procesos de formación docente (ver Anexo).

## ANEXO

Díaz y Salas. (2006) LA ORIENTACIÓN ESCOLAR. Situación actual y demandas de innovación Documento de Apoyo para la Enseñanza y los Aprendizajes en el Programa de Magíster en Orientación y Consejería dependiente de la Coordinación de Postgrados, UMCE



## UNA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN QUE LOS ACTORES CUENTEN<sup>1</sup>

Leonora Díaz y Emma Salas

**Introducción.** La orientación del proceso de desarrollo de la persona es continua, a través de toda su vida, debiendo entretenerse en procesos de educación permanente. Se distinguen varias etapas, una de las cuales ocurre durante el período en que el sujeto se encuentra en la educación formal. La mediación orientadora a esa etapa del proceso de desarrollo constituye a la orientación escolar. En este ámbito escolar la orientación apunta a facilitar el aprovechamiento por parte de los estudiantes, de los espacios que ofrece la unidad educativa - en su acción y estructura - tendientes a promover en ellos el desarrollo de habilidades para la apropiación significativa de saberes, el conocimiento de sí mismos, el conocimiento del medio natural y social, la interacción con otros y la autorregulación de su conducta. Prácticas orientadoras en este marco contribuyen a que la democratización de la educación sea una realidad, favoreciendo la igualdad de oportunidades y la equidad. No obstante pareciera que hoy existen confusiones con respecto al papel de la función orientadora en la escuela. Este problema podría deberse en gran medida a que las tareas de orientación no han sido actualizadas y encaminadas a las nuevas necesidades, situación que se ha agravado porque las líneas de la Reforma Educacional en marcha no consideran a la orientación en su integridad. Este texto registra un acopio de elementos con la pretensión de aportar a precisar desafíos para la orientación en la escuela media de nuestro país sobre la base de las nuevas miradas a y desde sus actores demandados desde los ámbitos de los aprendizajes significativos, de nuevas relaciones profesor-estudiantes, del diálogo pendiente entre cultura escolar y cultura juvenil y de una sentida carencia de ciudadanía juvenil, entre otros. Una acción orientadora que es desafiada a una escucha empática y profunda de las personas de los adolescentes, al servicio de su desarrollo pleno, optimizando sus opciones de gestión de sí en ese camino.

**La orientación como responsabilidad cooperativa de la escuela.** Se aprecia un desdibujamiento de la función de orientación en la unidad educativa. Salas (2002) señala que la orientación debe apoyar internamente el proceso de desarrollo de los estudiantes y contribuir señaladamente a que se concrete realmente la democratización de la educación, lo que significa proporcionar una real igualdad de oportunidades, en los términos que la plantea en el discurso la actual reforma, como asimismo lo exigen las nuevas necesidades de atención a la diversidad que la escuela debe atender, originadas en el proceso de Cambio social. La autora releva principios básicos que informan la Función de Orientación en la Escuela así como la forma en que se concreta la función desde esos criterios orientadores, a saber: (a) La orientación es una función dentro de la escuela que contribuye en forma especial, tanto a la retención escolar como a concretar distintos aspectos que concurren al aprovechamiento de las oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; y, (b) Esta función se expresa en diversas tareas que se distribuyen en la escuela entre los profesores-jefes, los profesores de asignatura o aula, los orientadores y la comprensión y colaboración del encargado de la gestión interna de la escuela. Las tareas que corresponden a cada uno tienen distinta profundidad y especialización, pero en su conjunto constituyen la función. De ahí la frase tradicional que ha definido históricamente en nuestro medio a la orientación:

*"La orientación en la escuela es una responsabilidad cooperativa"*

---

<sup>1</sup> Artículo sobre la base del Informe Final Proyecto de Investigación DIUMCE - Fined 39/04 de responsabilidad de Díaz y Salas.

A los profesores de aula o asignatura, dentro de su función docente les corresponde generar un clima de aula que permita la expresión y participación de los alumnos, lo cual está relacionado con el concepto de disciplina escolar que se aplique y la relación profesor-alumno; además se debe promover el uso de una enseñanza variada que permita atender la diversidad que ofrece el aula. Los Profesores-jefes son orientadores en primera instancia para su curso. Son ellos los que pueden conocer mejor a los integrantes de su grupo-curso y sus condiciones y experiencia de vida; mantener una relación fluida y en lo posible personalizada con cada uno de sus estudiantes, lo que supone condiciones para que exista una relación cercana y de confianza entre ellos; conocer elementos de dinámica de grupo y liderazgo para hacer de su curso un grupo integrado que ofrezca un espacio privilegiado de aprendizajes sociales. Como tareas específicas le corresponde desarrollar "orientación de grupo" (unidades de orientación), cuyos temas centrales deben ser las problemáticas de desarrollo de los estudiantes y las de conflicto de alta frecuencia; asesorar el Consejo de Curso, el cual es una actividad no docente, pero indirectamente presencial y específica de orientación para la ciudadanía. El Orientador es el centro del liderazgo de la Función de Orientación y propone las líneas generales del programa de orientación de la escuela, es decir todas las actividades de ese orden. En una organización de la función de orientación para una escuela acorde con las características de hoy, es un asesor para el profesor-jefe con quien estudia las características del grupo curso y trazan las líneas de las temáticas centrales de la orientación de grupo. Asimismo, sirve como consultor para el profesor-jefe en todo lo que se refiere a la orientación de los estudiantes de su curso. Como orientador es el que busca y coordina el apoyo externo para atender las problemáticas de los estudiantes: puede atender personalmente a algunos estudiantes y decidir la necesidad de una atención más especializada; puede que organice Talleres, Jornadas u otras actividades rehabilitadoras o informativas, que las atienda personalmente o con asistencia externa (drogas, alcoholismo, entre otras). La Unidad Técnica contribuye a la orientación promoviendo entre los profesores la necesidad de crear un clima de aula favorable al aprendizaje y la atención a la diversidad usando enseñanza contextualizada y enfatizando la relación participativa profesor-alumno. Los encargados de la Gestión deben recordar que un clima organizacional democrático en que se privilegie el diálogo y la persuasión en lugar de la imposición, contribuye no sólo a la orientación, sino a la docencia en general y abre la vía de perfeccionamiento en servicio de los profesores a través de grupos de estudio de las situaciones cotidianas y como buscar alternativas de solución que derivan de principios educacionales pertinentes.

Desde que la orientación fue introducida en nuestro sistema educacional, en la década de los años cuarenta, se han instaurado diversos enfoques de acuerdo a la diversidad de oportunidades de desarrollo que ofrecía la escuela y a la riqueza de su currículum. En una primera época se entendió la orientación en su enfoque rehabilitador. Atendía a los alumnos considerados "problemas", que son los que exteriorizaban situaciones de bajo rendimiento o adaptación. La orientación era responsabilidad del orientador, quien se ocupaba principalmente de tratar esos casos. Lo más común era la orientación individual, la consejería. Los liceos experimentales ampliaron ese esquema y comprometieron al profesor-jefe al mismo tiempo que aprovechaban los avances del estudio de los grupos y empezaban a desarrollar la orientación de grupo. De estas experiencias se empieza a visualizar la orientación como "una responsabilidad cooperativa de la escuela". Hoy la sociedad es más compleja y a la escuela se le hacen exigencias que antaño eran más fáciles de lograr. La Reforma Educacional no ha aclarado la función de la orientación y quizás esa es una de las razones de su desperfilamiento, ya que sus instrucciones son altamente confusas. Por otra parte la diversidad cultural de la población escolar ha complicado la docencia sin que se den condiciones de trabajo y de perfeccionamiento destinadas a atender las nuevas exigencias. Otro factor que conspira contra la docencia y

la orientación es el frecuente excesivo número de alumnos por curso que no permite que, por ejemplo, el profesor-jefe pueda establecer una relación adecuada con cada uno de sus estudiantes. En consecuencia, en primer término es necesario diseñar otros modelos de organización de la función orientadora y establecer las interrelaciones entre los distintos actores, que permita que realmente contribuya a que todos desarrollen al máximo sus propias capacidades. En ese entendido y tomando como base los principios básicos que hemos presentado, creímos necesario consultar a los actores de ella. Con ese objeto se preparó un cuestionario para aplicar en liceos municipalizados científico – humanista de la Región Metropolitana. Se eligió una muestra de 26 Liceos en los cuales se aplicó el cuestionario a los orientadores y a cuatro profesores-jefes, uno por nivel. Los temas centrales del cuestionario se refieren a: (a) Las actividades de orientación que se realizan en el establecimiento, quienes las atienden y en que espacios horarios; (b) Formas o metodologías que se usan en la orientación; (c) Roles relacionados con la orientación que cumplen distintas personas en la escuela, si es que ello ocurre; (d) Características y tipos de problemas de la población escolar que atienden; (e) Interrelaciones entre los distintos actores de la orientación escolar; y, (f) Espacios horarios para cumplir funciones de orientación. A través de las preguntas sobre estas temáticas se pretendía lograr una mejor aproximación a como está organizada la función orientadora, quienes cumplen las tareas y que enfoques se manejan.

Con respecto a las tareas<sup>2</sup> más frecuentes en la labor de orientación en la unidad educativa aparece una concepción no claramente integrada al proceso educativo, como tampoco se visualiza a la orientación como una Función que incluye responsabilidades compartidas dentro de la escuela, expresadas en tareas específicas que se integran a ella. En general se enuncian actividades formales, tanto del profesor-jefe como del orientador, pero ello no refleja una orientación funcional a las necesidades de hoy. Una posible explicación a esta poco funcional aproximación a la orientación que se refleja en la encuesta obedecería a razones históricas.

**Mayor o menor presencia de modelos históricos que coexisten hasta hoy.** Los sucesivos enfoques de la orientación escolar han dependido, no sólo del enriquecimiento de los principios básicos, sino que de las modificaciones que el avance de la ciencia ha ido brindando a la educación escolar. Estos enfoques se han ido concretando en diversas actividades que respondían a las concepciones y necesidades del momento histórico. Es así como se visualizan vestigios de los dos primeros modelos señalados con anterioridad, es decir la orientación como algo superpuesto al currículum, como se ilustra en las intervenciones puntuales y formales a pesar de que la Reforma Educacional que se intenta aplicar presentaría un medio más propicio para que la orientación contribuyera a concretar la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades brindando actividades que apunten a las desigualdades sociales, ello no parece ocurrir. Las

2

<i>Tareas del orientador</i>	<i>Tareas del profesor-jefe</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosticar y planificar a nivel de escuela;</li> <li>- Atención a alumnos y a apoderados;</li> <li>- Asesoría a profesores-jefes y de asignatura;</li> <li>- Coordinación y organización de actividades anuales emergentes;</li> <li>- Preparación de materiales, administración de instrumentos por curso y nivel;</li> <li>- Supervisión y seguimiento de actividades planificadas;</li> <li>- Coordinación con organismos externos de apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica, en conjunto con el orientador las temáticas a desarrollar en orientación de grupo de su curso;</li> <li>- Desarrolla unidades de orientación de grupo en aula;</li> <li>- Atiende a alumnos y apoderados;</li> <li>- Realiza reunión mensual de apoderados;</li> <li>- Asesora la hora del Consejo de Curso;</li> <li>- Coordina y planifica su trabajo con profesores de asignatura;</li> <li>- Aplica instrumentos vocacionales y otros.</li> </ul>

indicaciones sobre el rol de la orientación como parte de la Reforma Educativa son aún contradictorias y apuntan a lo formal de los modelos, más bien que a una reinterpretación o rediseño de su esencia, considerando las nuevas características de la población escolar y lo que se espera de la educación. Lo cierto es que en los tiempos que corren, la sociedad, en general, es altamente compleja y de futuro incierto y la familia ha sufrido transformaciones importantes, de modo que el hogar y la familia no constituyen hoy el refugio y el centro de vida organizada que, con mayor frecuencia se brindaba, antaño, a los niños y jóvenes. En este sentido, la escuela puede ser el ANCLA en donde el profesor-jefe y la orientación puedan brindar la estabilidad que otros agentes sociales escasamente ofrecen hoy. Y para ello deben prepararse. El desdibujamiento de la Función Orientadora a que nos hemos estado refiriendo amerita no sólo una indagación sobre lo que se hace en la escuela de hoy, sino que resignificar las actividades y rediseñar las condiciones de trabajo para la escuela en el mundo de hoy. Estas nuevas significaciones y diseños aportarán a configurar los nuevos contenidos de las acciones de orientación y el lugar que debería ocupar el profesional orientador en el equipo directivo del establecimiento educacional.

### **Las instancias de ejercicio de tareas de la función de orientación y sus actores.**

Las tareas reconocidas por los encuestados corresponden sólo al orientador<sup>3</sup> así como al profesor-jefe<sup>4</sup>, siendo éstas eminentemente formales. Cabe señalar que actualmente la posición de la orientación y sus principales responsables es desmedrada frente al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica. A los orientadores se les encargan tareas ajenas y se les asigna, por ejemplo, como únicos responsables de los objetivos generales transversales, en circunstancias que al ser transversales, son también responsabilidad compartida. En las encuestas no se mencionan otros participantes tales como, profesores de asignatura, quienes a través de la docencia cotidiana asumen conductas orientadoras, adecuadas o

3

<i>Tareas del Orientador</i>	<i>Instancia en que la realiza</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosticar y planificar a nivel Escuela</li> <li>- Atención a alumnos y apoderados</li> <li>- Asesoría a profesores-jefes y de asignatura, dirección</li> <li>- Coordinación y programación de Actividades anuales y emergentes</li> <li>- Supervisión y seguimiento de actividades planificadas</li> <li>- Desarrollar actividades de formación, información y perfeccionamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En reuniones técnicas, de coordinación por profesores, UTP, dirección</li> <li>- A través de entrevistas individuales en horarios de atención o emergentes</li> <li>- En una reunión semanal de coordinación con profesor-jefe, reunión con equipo de gestión</li> <li>- En horario establecido y fuera de él sobretodo las emergentes que se suman a lo ya planificado</li> <li>- A través del desarrollo de actividades en aula, en hora de Consejo de Curso u orientación cuando existe</li> <li>- En reuniones con apoderados, charlas, en Consejo de profesores, Talleres, con profesores jefes</li> </ul>

<i>Tareas del profesor-jefe</i>	<b>Instancia en que la realiza</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica, en conjunto con el orientador, las temáticas a desarrollar en su curso</li> <li>- Desarrolla unidades de orientación de grupo en aula</li> <li>- Atención a alumnos y apoderados</li> <li>- Coordina y planifica su trabajo con profesores de asignatura</li> <li>- Aplica instrumentos vocacionales y otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En reunión técnica semanal</li> <li>- En hora de Consejo de Curso o de orientación cuando existe</li> <li>- En forma individual en hora libre, en forma grupal en hora de Consejo de Curso o sacrificando horas de su sector, apoderados en reunión mensual o entrevista individual según horario establecido</li> <li>- En consejos técnicos, de ciclo o reuniones generales</li> <li>- En hora de Consejo de Curso</li> </ul>

no. Hemos indicado la importancia del clima del aula, la relación profesor-alumno, la renovación del concepto de disciplina, como asimismo la flexibilidad curricular y de gestión, que permite generar espacios privilegiados de orientación informal. Tampoco se hace mención de la relación con el jefe de la UTP, con quien debería tener cierta participación para asegurar, no sólo el clima del aula y la aplicación del currículum, sino las metodologías a usar más adecuadas para contribuir a la igualdad de oportunidades. Los cuestionarios traen la voz de dos de los actores de la orientación escolar, a saber, los orientadores y los profesores-jefes. El otro actor relevante son los estudiantes. Para ello se organizaron grupos de discusión en algunos de los establecimientos en donde se aplicó el cuestionario para averiguar cual era la percepción de los estudiantes con respecto a la orientación.

**Valoración de la orientación que hacen los estudiantes.** Es diversa. Mientras algunos creen que no son necesarios los orientadores, otros reconocen su papel:

*"Yo creo que todo funcionaría igual sin el orientador"*

*" Yo hablo re poco con el orientador, porque no tengo problemas"*

Estudiantes Liceo de Santiago

*"Es necesaria, la orientación aquí coordina todo, nosotros necesitamos orientación... y los profesores también, no sería lo mismo sin ellos"*

*"Lo que si encuentro que sería súper bueno es que hubiera más orientadores, aquí hay dos para 1.600 alumnos"*

Estudiantes Internos de Liceo

*"Yo creo que todos necesitan orientación en algún momento, la ayuda de alguien que tenga un poco más de criterio"*

Estudiante Liceo de Pudahuel

La percepción más generalizada de los estudiantes con respecto a la función de la orientación y el orientador, lo que mencionan repetidamente, es que es el que AYUDA cuando tienen problemas. Sin embargo esta función que se le atribuye tiene distintos significados:

*"La orientación trata de ayudar a las personas"*

*"Para mí la orientadora no es tanto la que te saca del problema, sino la que*

*se encarga de mostrarte diferentes caminos, la que te guía para sacarte del*

*problema, porque lo que la orientadora hace realmente es ayudarte a*

*expresar tus problemas (¿sentimientos?) para que después los puedas*

*enfrentar"*

*" La orientadora no resuelve los problemas, te ayuda a resolverlos, mostrándote caminos, conversa y trata de compartir con uno el peso que uno tiene."*

Estudiantes Liceo de Pudahuel

*"Yo lo veo más como un medio de ayuda hacia nosotros, por que yo he recurrido varias veces al orientador, no sé de repente me he sentido mal como persona acá en el colegio, así es que yo creo que no solamente te*

*orienta en el sentido de las notas, sino que también como persona”*

*“La orientadora es, en palabras cortas, una persona que tiene más experiencia que yo en algunas o varias cosas y me puede ayudar dándome consejos, no diciéndome lo que yo tengo que hacer, sino dándome opciones para hacer algo bien”*

Estudiantes Internos de Liceo

Todos estas percepciones apuntan a un concepto de acompañamiento individual del orientador, que ofrece orientación a través de una entrevista personal. No se menciona específicamente la orientación de grupo sobre problemas comunes. Si, se habla, especialmente en el Liceo con régimen de internado, de la información sobre carreras de continuación que ofrecen los orientadores, ya sea aprovechando la charlas que ofrecen las propias universidades u organizando visitas a algunas instituciones formadoras.

*“Siempre nos orientan para elegir lo que vamos a estudiar en la universidad. Según la personalidad que tengamos, las cualidades, es lo que podemos elegir, las habilidades se puede decir...”*

*“hay más orientación en primero y cuarto medio. En cuarto se hacen visitas a las distintas universidades, a la Escuela de Carabineros y a otras instituciones”*

Estudiantes Internos de Liceo

A través de los registros de los grupos de discusión se advierte un deseo reiterado de un mayor contacto con los profesores. También queda en evidencia la necesidad de realizar una orientación inicial para que se conozcan los servicios que ofrece la escuela y las personas que están encargadas de ellos. Hacen presente algunos que no conocen ni saben que existe una orientadora y no saben que hacen muchas personas en el colegio

**Escuela y Reforma Educacional.** En Chile, al igual que en otros países de Latinoamérica se están viviendo reformas educacionales en las cuales se insiste en destacar la importancia de la participación de los actores y la autonomía de los centros escolares en este nuevo proceso. Ello significa ligar, al concepto de reforma, el de los procesos de descentralización que representarían desconcentraciones administrativas, aunque se repliquen procesos burocráticos centrales en los locales; se delegue la autoridad, pero no la toma de decisiones, se sigan imponiendo normativas de arriba hacia abajo y en consecuencia no se produzcan cambios en las relaciones de poder. Pilares básicos de la reforma educacional son: la descentralización administrativa, la autonomía de los centros educativos y la profesionalización docente. Para cumplir esos objetivos se establecieron estrategias que consultaron: la posibilidad para las escuelas de elaborar sus propios planes y programas, dentro de ciertas líneas centrales, asignar recursos para los proyectos aprobados y ofrecer cursos de capacitación y becas al exterior a los profesionales de la educación. Estas estrategias se ven obstaculizadas por el permanente enfrentamiento entre los propósitos del Ministerio de Educación y sus agentes y los intereses de los profesionales de la educación; por la falta de coordinación de los planes de acción implementados y las dobles dependencias administrativas que afectan a las unidades escolares- Ministerio de Educación, Municipalidades o sostenedores. Entretanto, los sujetos del campo educacional expresan preocupaciones que siguen girando en torno a cuestiones rutinarias: verificar que la subvención sea correcta para evitar una supervisión del Ministerio del ramo que bloquee los flujos de dinero, asegurar que se cumpla el Estatuto Docente, entre otras. En los documentos que avalan esta reforma se pueden identificar reiteradamente ciertos conceptos, tales como: autonomía, participación, calidad y equidad, pero una concepción que debería considerarse inevitablemente política, se presenta bajo una apariencia técnica y pretendidamente neutral. Nos preguntamos de qué autonomía se puede hablar con la implementación de

sistemas nacionales de evaluación como el SIMCE que califican y clasifican a alumnos, profesores y escuelas considerando sólo muy limitadas variables del proceso educativo. Este control de la fuerza de trabajo a través de la evaluación, produce una disminución real de la autonomía, trasladándose el saber a quienes se consideran expertos del campo educacional. La calidad, la autonomía y la participación dejan de ser elementos sustantivos políticamente, para transformarse en una cuestión instrumental y técnica a ser mostrada con niveles óptimos o no.

**Procesos de innovación en la escuela.** Siendo propósitos explícitos de las reformas educacionales, se han venido considerando que: la descentralización curricular, es decir, la capacidad reproducir sus propios planes y programas; la descentralización pedagógica, es decir, posibilitar que los sujetos creen proyectos educativos innovadores; establecer programas de acción focalizados para los centros más necesitados, y, establecer la informática como un recurso fundamental en todas las áreas y unidades educativas, permitirían generar esos procesos innovadores. Sin embargo, nada de ello basta para innovar. Es necesario entender que una innovación es siempre una construcción social; que innovar significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de ideas y de prácticas educativas, en una dirección elegida y legitimada por todos los integrantes de la organización y en consecuencia, supone un compromiso y una intencionalidad, es decir la actitud de un actor que asume la posibilidad de cambiar. Desde esta perspectiva, las estructuras no dependen de si mismas, sino de las interacciones que establecen los sujetos. En la cultura escolar el proceso de innovación supone una relación dialéctica entre la práctica conservadora y la práctica transformativa, lo que se resuelve buscando consensuar lo que es posible innovar, es decir, la lucha entre lo posible y lo probable, pero esa controversia puede darse si los sujetos están abiertos a innovaciones. Los sujetos innovadores crearán pedagogías innovadoras que generarán transformaciones de la realidad cultural escolar a la vez que atenderán a una realidad social que es más compleja.

**Factores de la vida cotidiana de la escuela a contrapelo de la innovación.** Entre ellos se cuentan los propios procesos de reforma oficiales; la creación de un mundo de competencias, donde la escuela pasa a ser un bien de consumo, que no es accesible por igual a todos; la ciudadanía que es un elemento subordinado al mercado; los medios de comunicación de masas que modelan y dirigen la conciencia de la sociedad civil, lo que transmite la televisión se constituye en un sedimento cultural que se cristaliza en concepciones del mundo, se expresa en el sentido común del sujeto y delinea intereses y acciones que se cristalizan en concepciones del mundo que a largo plazo se convierten en posiciones políticas; la situación socioeconómica de los sujetos del campo educacional que es la situación de la clase media empobrecida y de los sectores populares, impactados directamente por las consecuencias de las políticas de ajuste que recomiendan los organismos internacionales.

**Formas de trabajo docente.** De acuerdo a Williner, en Chile prevalece el individualismo, i.e. trabajo de grupo impuesto por la dirección. La relación directivo – docente es vertical y pareciera, según lo expresado por algunos, la conducción es arbitraria, con rasgos muy autoritarios con tendencia a flexibilizarse en los últimos años. Igual parece ser la dependencia de directivos con el jefe del Departamento Municipal de Educación (DEM). Siguiendo a Williner coincidimos con ella en el sentido que a pesar de las buenas intenciones declaradas por la Reforma Educacional, la escuela sigue siendo burocráticamente técnica en su funcionamiento, con mayores exigencias de mejores rendimientos para medir calidad y eficacia, todo ello programado en un vacío social económico y donde las relaciones de poder siguen intactas como antes y donde el conservadurismo se apropia cada vez más de los sujetos en el afán de conservar algo de

las prerrogativas perdidas en este modelo neoliberal, en el que se pretende que lo público se privatice o adopte al menos la mecánica de trabajo de una lógica económica que se ha reñido siempre con una lógica antieconómica, propia de los órganos generadores de capital cultural. La orientación en la escuela debe considerar las contradicciones de la Reforma Educacional y su entorno social y los efectos que esas contradicciones tienen en el manejo de la escuela y como consecuencia explorar algunas de las razones de porque la orientación no aparece apoyando la profundización de la democratización de la educación y la equidad, aspectos relevantes del discurso de la Reforma.

**Una organización desestabilizada.** No obstante acentos propios, la caracterización de Dubet y Martuccelli (citado por Weiss, 2000) para la transición de la escuela francesa desde una concepción de escuela republicana a una escuela masificada, puede arrojar luces para comprender la evolución de la escuela en nuestro país. Distinguen los autores la "edad de oro" de la escuela republicana, la que se habría agotado en los años sesenta del siglo XX. El sistema escolar basaba su imagen en esa escuela pública (ricos y pobres en un mismo plantel primario), en el fortalecimiento de la lengua y el sentido de nación, la moral laica y positiva, el acceso de todos a la civilización universal y la fuerza liberadora de la razón. La escuela republicana asociaba una pedagogía del orden a una ideología del progreso y se presentaba como una tierra de justicia meritocrática frente a una sociedad de clases. El sistema lograba integrar sólidamente las funciones de socialización (adaptación social), educación (formación de un individuo con cierta autonomía), y la distribución de diplomas y estatus, así como el acceso a empleos de alumnos seleccionados según el mérito escolar. Era un sistema estratificado y regulado; más allá de la primaria el acceso era restringido (aunque posible) y los diferentes tipos de escuelas reproducían la estratificación social: cada segmento social tenía su escuela; cada escuela, su público y su cuerpo docente relativamente homogéneo. Las políticas -aún las progresistas- se centraban en ampliar el acceso y superar en él la desigualdad social. El sistema escolar fue capaz de ampliar el acceso y absorber la masificación. Por su parte, las "mutaciones de la escuela" se van cristalizando desde fines del siglo XX. Giran centralmente en torno a la masificación del acceso, la subsecuente diversificación de modalidades y su jerarquización de prestigios, en términos de la competencia creciente por empleos y accesos a estudios superiores de renombre. La irrupción de los sectores populares y su cultura en el colegio y el liceo, la cultura de consumo y la de la juventud, los cambios sociológicos en la conformación de los cuerpos docentes, el quiebre entre las expectativas de alumnos y de docentes y entre éstos y las familias. En ello se funda la imagen pública dominante de una crisis educativa y de una organización desestabilizada.

**Los jóvenes.** Un conocimiento y comprensión profundas del estudiantado resultan imprescindibles para dotar de pertinencia a las funciones y tareas que asuma la orientación. Los jóvenes se comienzan a considerar como actores sociales propiamente tales no antes de la década que se inicia en 1960. Cifras recientes exhiben una dura realidad. Sobre la base de la Tercera Encuesta Nacional de Juventud<sup>5</sup> en nuestro país sabemos que un 86% consume algún tipo de droga; un 52.2% exhibe desesperanza frente al futuro (nivel socioeconómico más bajo); un 40.4% vive problemas de violencia escolar; y un 26.7 % presenta problemas de comunicación. El contexto en el que se desarrollan a su vez exhibe profesores desperfilados en su rol social; escuelas con gestión poco democrática y metas económicas por sobre las académicas; familias con expectativas de ingreso a la Universidad (86.7%) por sobre lo cualitativo (72.1%) según

---

<sup>5</sup> Informe Final de la Tercera Encuesta Nacional de Juventud, aplicada en Octubre del 2000 por la Unidad de Encuestas del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, y analizada en los meses de Enero a Junio del 2001 por un equipo de profesionales de la Universidad Bolivariana dirigido por el sociólogo Mauricio Rodríguez. Instrumento creado por el Instituto Nacional de la Juventud en 1994. [http://www.mideplan.cl/publico/ficha\\_tecnica.php?cenid=94](http://www.mideplan.cl/publico/ficha_tecnica.php?cenid=94).

datos de la misma encuesta. Asimismo el sistema educacional se muestra como un sistema escolar incluyente-excluyente fruto de cambios administrativo curriculares (Almonacid, 2004). Ello en el encuadre mayor de un mundo complejo, competitivo y globalizado. Por su parte, a poco tiempo del egreso de la primera generación de jóvenes formados con Reforma Educacional, se hace evidente, entre otros aspectos, el choque entre la cultura juvenil y la cultura escolar, nudo problemático que amerita su esclarecimiento y superación. Otro flanco de desafíos a abordar lo constituyen las ambivalencias de discursos presentes en nuestra realidad. Así por ejemplo ocurre con los ámbitos de la Convivencia Escolar y la Ciudadanía<sup>6</sup>, ya que son muchos los prejuicios y valoraciones presentes en la sociedad, detectables en los medios de comunicación social, que estimulan diversos tipos de discriminación, contrastando notablemente con el discurso institucional. Por otra parte, el esfuerzo por aliar los valores de competitividad y ciudadanía - que ha llevado la práctica educativa a un nuevo universo contradictorio - se constituye en otro gran escenario de contradicciones por resolver, en el que el discurso por los valores ciudadanos se contradice a diario con una práctica de feroz competitividad.

**El mal estar de los jóvenes en nuestra sociedad. Tendencias de gestión de sí y lógicas de acción.** Sandoval (2002) busca tipificar a los jóvenes como sujetos y actores en una "sociedad en cambio" por medio de dos tipologías, una tipología de lógicas de acción y otra de modos de gestión de sí. Entiende por éstas tipologías a ciertas tendencias que se pueden advertir en sus conductas colectivas y que constituyen ejes desde los cuales abarcar esas tendencias. Esas nociones las trabaja desde la perspectiva de la "sociología de la experiencia" articulada por Francois Dubet, cuya línea de origen hunde sus raíces en la conceptualización que levanta Touraine de la "sociología de la acción", en orden a recuperar el sujeto. Metodológicamente trabaja con la noción de la "sociología relacional" de Guy Bajoit, la que indaga en cómo se dan las relaciones entre los actores y cómo se construye el sujeto en ese proceso. En este marco el autor da cuenta de cómo se construye el sujeto juvenil en las distintas configuraciones que existen, sobre la base del concepto de "lógicas de acción". Y para la noción de "modos de gestión de sí" trabaja la "teoría de la gestión relacional de sí", para determinar cómo los jóvenes logran armar un proyecto personal de vida. Suscribiendo que es imposible entender el fenómeno juvenil sin el contexto, asume Sandoval la hipótesis de que hoy la humanidad atraviesa por un fenómeno de cambio cultural profundo<sup>7</sup>. En la dimensión

---

<sup>6</sup> "En diferentes momentos históricos, el concepto de ciudadanía se ha confundido o interpretado en relación directa con la problemática y la definición del concepto de Derechos Humanos, especialmente en nuestras culturas latinoamericanas; sin embargo, las diferencias son substanciales: el concepto de "ciudadanía" alude a derechos universales y consagrados como tales y afecta a quienes optan o son afectados por él, diferenciando a quienes no lo son, es decir, existen derechos básicos, sociales y políticos respecto de quienes tienen la categoría de ciudadano y de quienes no lo son. Así, un menor de 18 años tiene derechos humanos consagrados, pero no necesariamente el derecho ciudadano en su plenitud; lo mismo sucede con los extranjeros, con los inmigrantes, entre otros. Un ejemplo de lo último son los constantes atropellos a los derechos cívicos a que son sometidos los mapuches y que el resto de la ciudadanía ni siquiera se cuestiona. Así, entendemos por ciudadanía a un asunto de estrategia política por excelencia, cuyos contenidos son definidos por procesos de construcción democrática e histórica, que denotan -a su vez- aspectos éticos, morales, económicos y comunicativos en su constitución y que se construyen y re-construyen en un proceso de interacción mediada e intersubjetiva" (En Andrade y Miranda, op.cit, 2000).

<sup>7</sup> Se estaría asistiendo al desplazamiento desde un modelo de sociedad industrial articulado en torno a los conceptos de "progreso" y de "razón"<sup>7</sup> a un modelo cultural, nuevo, articulado en torno al concepto de "autodesarrollo autónomo"<sup>7</sup>. Sobre este marco el autor precisa que *la sociedad chilena está de lleno... en un proceso de transición de modelo cultural y que particularmente la instauración del modelo económico neoliberal en Chile es el crisol en el cual se fragua este modelo cultural*. Añade una segunda hipótesis: es a través de la conducta de los jóvenes que se estaría verificando tal desplazamiento con cuatro macro-fenómenos como base de sustentación: (i) la microelectrónica -uno de sus impactos en el mundo juvenil es el desempleo; (ii) La revolución de las comunicaciones -los jóvenes desarrollan habilidades para manejar estas nuevas tecnologías que los acceden a realidades virtuales, inmersos en la civilización de la imagen-; (iii) Las consecuencias de la caída de los socialismos reales -el

sociocultural identifica una tendencia *expresiva* a la que subyace una sensación de malestar sociocultural –a los jóvenes no les gusta cómo funcionan las cosas- y otra tendencia *al repliegue personal*. En la dimensión socioeconómica distingue dos tendencias, por un lado, una fuerte tendencia *consumista* y por otro una tendencia *a la sobrevivencia*, a un consumo más ligado a la vida. El mundo juvenil estaría caracterizado por la homogeneidad social, cultural, geográfica y económica. A todos los jóvenes en general se les invita y se les seduce a consumir, a tener éxito, a participar de las modernizaciones del país, en un mensaje para todos; pero, sin embargo, este mismo modelo de sociedad rechaza a algunos jóvenes, los ignora, los estigmatiza y/o castiga. A otros, en cambio, se les integra, se les premia, se les acoge o se les recompensa. Esto genera una tensión existencial que da origen a modos de gestión de sí diferenciados según la clase social a la que pertenecen. Algunos hacen trabajos sobre sí mismos y sobre el medio ambiente, soluciones imaginarias, consumo simbólico, imitación de modelos. Otros utilizan mecanismos de compensación, como la drogadicción, diversión, expresión afectiva, y la no-participación. Hay también satisfacción momentánea con problemas posteriores, como el endeudamiento, la violencia, que aparentemente puede resolver un conflicto para agudizarse más adelante. Como trabajo sobre sí mismo también está el recogimiento espiritual. Hay discriminación sobre todo de jóvenes de sectores más pudientes con respecto a los jóvenes de sectores más populares, los ven como enemigos potenciales. Otros mecanismos son el conformismo y la resignación, la fe en Dios, la postergación, el olvido. También están las mandas como soluciones sobrenaturales.

**El clima escolar percibido por el estudiantado.** En términos de Cornejo y Redondo (2001) el estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo. Diversidad de estudios muestran “una relación directa entre un clima escolar positivo y *variables académicas* tales como: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio”. Éstos autores estudian la “*percepción que tienen los (liceanos) acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan*”. Buscaron, entre otros propósitos, establecer si la percepción del clima escolar se asocia con las facetas de capacidad intelectual, caracterización de los jóvenes, autoconcepto, opiniones de los jóvenes respecto de su vivencia escolar, condiciones de participación en el liceo y sus actitudes hacia la participación. Destacan entre sus resultados que “*las necesidades más sentidas por los jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, son tener una relación más íntima y cercana con sus profesores y mejorar los contextos normativos en los liceos (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones), más que mejorar el nivel instruccional de parte de sus profesores. Por otra parte, las percepciones que tienen los jóvenes respecto de los contextos «interpersonal-imaginativo» y «disciplinario», que son los peor valorados, presentan una diferencia importante. La percepción del contexto «interpersonal-imaginativo» presenta una mayor dispersión dentro del grupo de jóvenes y, tal como vimos anteriormente, correlaciona significativamente con muchas de las opiniones de los jóvenes respecto de otros ámbitos de sus vivencias en el liceo, correlaciona significativamente con el liceo de procedencia de los alumnos y con su autoconcepto. En cambio, la percepción que tienen los jóvenes del contexto «disciplinario» presenta una menor dispersión dentro del grupo de jóvenes y correlaciona significativamente con menos opiniones de los jóvenes respecto de otros ámbitos de sus vivencias en el liceo, además no correlacionar significativamente con el*

---

desafío a los jóvenes es cómo logran articular un proyecto individual de vida en ausencia de proyectos colectivos de cambio social y en contextos de incertidumbre-; (iv) La globalización de la economía.

*liceo de procedencia de los alumnos, ni con su autoconcepto.” Concluyen entonces que “la mala percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto «disciplinario» es más homogénea y más «dura». En cambio la mala percepción que tienen los jóvenes respecto del contexto «interpersonal-imaginativo» es menos homogénea y parece ser más susceptible de intervenir al modificar otros ámbitos de la convivencia en el liceo.” Confiesan que la imagen que arrojan los resultados es desalentadora. Ven “a un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, que perciben a la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser. Al menos para estos jóvenes, la escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. En definitiva no logra involucrarlos como personas integrales en tareas de aprendizaje”.<sup>8</sup>*

**Socialización liceana y juego de “rostros”.** Al decir de Weiss (2000), Dubet y Martuccelli en su libro sobre los procesos de socialización y subjetivación en la escuela, plantean sugestivos análisis para esa socialización escolar y una interpretación sagaz para su caracterización del “juego de los rostros”, herramienta interpretativa que construyen articulando la teoría de Erikson con la de Goffman, para interpretar ciertos comportamientos de los estudiantes de secundaria. Los alumnos construyen un “rostro”, que es interpretado como moratoria defensiva de una subjetividad demasiado frágil para ser afirmada: en un solo movimiento los adolescentes tratan de hacer lo que los demás para intentar ser uno mismo. La subjetividad de los estudiantes no se expresa de manera directa sino mediatizada por esos juegos del rostro. Estos apuntan simultáneamente a una “apertura” hacia el exterior y una “protección” de la intimidad. Los “rostros” de bufón (conformismo hacia el profesor) o de payaso (conformismo hacia el grupo), se expresan sobre todo en los colegios populares. Esta lógica del rostro “acelera” las diferencias, las de origen social, las de las calificaciones, las de los sexos.<sup>9</sup> En casos de la mayor separación entre socialización y subjetivación, el colegio se vive como el espacio de conflicto entre profesores y alumnos.

El ingreso estudiantil al colegio o liceo se caracteriza por: a) la entrada a un universo normativo complejo, donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas; b) los estudios pierden sus evidencias “naturales”, porque el sentido del estudio y del trabajo no valen por sí solos, y las calificaciones escolares comienzan a determinar

---

<sup>8</sup> Cornejo y Redondo sugieren siete ejes de intervención benéfica en las escuelas para mejorar la convivencia y por ende favorecer sus efectos, aumentar la satisfacción de los jóvenes en la escuela y mejorar su predisposición hacia la dinámica escolar en general y las tareas educativas en particular. Estos son: (a) Cultivar afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad tendiente a superar la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol; (b) Incorporar a la(s) cultura(s) juvenil(es) en la dinámica escolar, incorporando las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus «formas de ser» en tanto se profundiza el desplazamiento desde la entrega de conocimientos a la generación de espacios diseñados para los aprendizajes significativos, abriendo diálogos entre los conocimientos escolares y las representaciones cotidianas portadas por los jóvenes; (c) Favorecer el sentido de pertenencia con la institución permitiendo que los jóvenes ocupen el espacio del liceo y lo hagan (y sientan) suyo. (d) Promover la participación y convivencia democrática, superando la imagen de la escuela como una institución autoritaria y jerárquica. Pedirles la opinión respecto del rumbo de la institución y de las dinámicas de aula; que esta opinión sea considerada al tomar decisiones en el aula y la institución; que existan formas reales de participación y expresión de las opiniones de ellos como alumnos y de sus padres y apoderados en la gestión escolar<sup>8</sup>; (e) Favorecer sensaciones de pertinencia del currículum escolar: dotar de sentido a las materias que se enseñan sobre la base de evidencias de que les serán útiles en su vida cotidiana y en su vida en el trabajo; y, (f) Mejorar el autoconcepto académico de los estudiantes, valorando sus capacidades intelectuales y de aprendizaje por parte de sus profesores.

<sup>9</sup> En opinión de Weiss, el “rostro” –postulado por los autores como característico de esta etapa– es una manifestación extrema del “rol”, la máscara del actor griego que reduce y esconde la complejidad de la persona a una sola característica.

el futuro social; y, c) en el colegio se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar. La experiencia escolar pasa de tener un maestro o sucesivos docentes cada año, en la básica, a la presencia simultánea de varios profesores, en la secundaria: es plausible conjeturar una pérdida o difusión de la autoridad (que parece permitir la entrada en escena de las preocupaciones de los jóvenes por su subjetivación), o también se podría conjeturar como la presencia simultánea de expectativas divergentes de los maestros respecto al rol de "estudiante", exigiendo a éste construir un nuevo "otro generalizado" de "profesor". Entonces no sólo habría "tensiones y desajustes entre la exigencias de la integración escolar y la preocupación por la subjetivación", sino también entre exigencias divergentes de integración, como dispositivo para aprender el juego de los rostros. Paralelamente, la entrada al liceo cristaliza una gran división, signada por el "rito de exclusión" de escuelas y modalidades prestigiosas que aseguran el acceso a mejores estudios superiores y/o empleos. Avanzado este segundo ciclo, los estudiantes se convierten en estrategias, más o menos competentes, de su recorrido escolar: acentúan el instrumentalismo escolar, el cálculo de la utilidad de determinados cursos y de la inversión de tiempo en determinadas tareas con miras a su utilidad social. Finalizando este ciclo el estudiante intenta afirmarse como el sujeto de su socialización al seleccionar las oportunidades educativas que están a su alcance. A la fuerte articulación de la experiencia sobre la primacía de una lógica de movilidad social de los estudiantes de las clases medias, se oponen la desarticulación de la experiencia personal y la imposibilidad de formularse algún proyecto académico por los estudiantes con fracaso escolar, por añadidura escolarizados en establecimientos deprivados, experiencia escolar diversa que acentúa y da lugar a una diferenciación creciente de individuos. Al lado del cálculo estratégico y utilitarista se encuentra también la búsqueda de la autenticidad. El cálculo utilitario y estratégico se complementa con el ensayo de vocaciones posibles (el científico, el literato,...) y con la afirmación de gustos personales, aún a través de las diferentes corrientes de las culturas y modas juveniles. La subordinación de la vida personal a las exigencias escolares y las aspiraciones de movilidad social se ven implícitamente cuestionadas. La imagen positiva del estudiante como estrategia, se contrasta con el "fracaso escolar y su interiorización" o el "proyecto imposible", entre otros aspectos. A juicio de los autores [...] *la formación de la individualidad franquea tres etapas: primero la de una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una fase de distancia extrema del colegio; y por fin una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos. [...] Las etapas de la experiencia escolar pueden ser también descritas como el alza sucesiva de una de las lógicas de acción, la integración, la subjetivación y la estrategia, configurándose en figuras cada vez más complejas* (p. 438. Citado en op.cit. 2000).

Uno de los significados más importantes que atribuyen los estudiantes a su estudio, después de lograr su certificación del ciclo (y la formación misma), es el "espacio juvenil" que proporciona. Mencionan los autores que los liceístas invierten grandes tiempos en "el arte de conversar" - preferentemente fuera de la escuela - sobre todo en las fiestas entre alumnos de una misma clase del liceo. En la investigación de la escuela en México llevada a cabo por Rockwell y otros (1998) aparece también la conversación como central en los corredores, en los patios y en las cafeterías escolares. Más allá de conversar sobre la utilidad escolar y social de sus estudios, conversan también sobre sus proyectos públicos y privados y sus "intimidades" y se prestan "apoyo moral". A juicio de Weiss podría ocurrir que *"la discusión entre compañeros de clase -en el sentido escolar y social- proporcione la confianza para ensayar la elaboración de criterios propios (...) en un horizonte de un tipo de solidaridad y de búsqueda del sujeto autónomo"* (op.cit, p. 11).

**Apropiación del oficio de ser estudiantes.** En la línea de recuperar la acción de los escolares en la gestión de sí, Baeza (2002) reporta que, por una parte, *"Los jóvenes*

*estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen "saberes" y "saber hacer" que les permiten dar un "sentido" y "significado" propio a lo que realizan. Estos "saberes" y "saber hacer" los adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada" (p. 163).* Por su parte, la cultura de la escuela homogeneiza a los estudiantes visualizándolos sólo como alumnos; los etiqueta distinguiendo entre alumnos a partir de estereotipos; desconfía de ellos, asumiendo que sólo actuarán correctamente si son vigilados; y, atribuyendo los logros sólo a méritos individuales, invisibilizando condicionantes socioeconómicas y culturales del sujeto - meritocracia individual - entre otras. Asimismo, en nombre de la eficiencia, ignora los recursos y la riqueza de las historias de vida estudiantiles. En y desde esa experiencia de la realidad escolar cotidiana Baeza estudia el oficio de alumno. En ese proceso de apropiación del "oficio de alumno" va viviendo el estudiante su vida escolar. Citando a Perrenoud (1990) "en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto 'indígena' de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias al haber comprendido las maneras adecuadas" (p. 218), al haber aprendido las reglas de juego. Siguiendo a Vygotski, afirma Baeza que la apropiación de un oficio es en gran medida un proceso de internalización, que implica el paso de lo social a lo individual, del exterior al interior, de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico. En este marco la actividad de los seres humanos no es una simple respuesta o reflejo, sino que implica un componente de transformación del medio con la ayuda de algunos instrumentos, asistidos desde el exterior, por medio de herramientas de "mediación" y personas "mediadoras". Estas últimas aportan la experiencia ya acumulada y actúan como "otros significativos", ayudando a construir el "sí-mismo" del joven. Varían de acuerdo al ámbito para el cual se requiere su colaboración, por lo cual es posible distinguir entre personas significativas de orientación general y aquellas que sirven a una situación determinada. El estudiante encontrará entre los pares a esos otros significativos que le ayudarán a comprender y desenvolverse adecuadamente en el medio escolar. Éste por su parte, evalúa constantemente sus competencias, gracias a la interacción con personas que considera importantes para él, quienes lo exhortan, premian y castigan<sup>10</sup>. Es la práctica cotidiana la que se convierte en un ámbito privilegiado de desarrollo, ámbito en el que establecerá múltiples conversaciones y diálogos, más allá y más acá de los que registra el proceso intencionado a la enseñanza para sus aprendizajes de saberes escolares. Aunque el liceo pueda ejercer por momentos una "violencia simbólica" (en palabras de Bourdieu) o que "vigile y castigue" (al decir de Foucault), serán también las posibilidades de reinterpretación, las propias subjetividades mediadas por las construcciones y reconstrucciones nacidas de las relaciones intersubjetivas del estudiante con sus "otros significativos" las que signarán la experiencia escolar de cada estudiante con sus propios sentidos y significados.

A modo de cierre. Sobre la base de un diagnóstico de la función de la orientación escolar y la profundidad de miradas que aportan los estudios sobre la escuela y los jóvenes, se abre el camino para levantar interrogantes cuyas respuestas aporten a precisar desafíos para poner a la orientación escolar al servicio del aprovechamiento por parte de los estudiantes, de espacios de una escuela que se reinventa - en su acción y estructura, con, desde y para sus actores- para promover en ellos el desarrollo de habilidades para la

<sup>10</sup> Estos mediadores en la escuela no siempre tendrán para con el la intencionalidad de unos aprendizajes específicos.

apropiación significativa de saberes, el conocimiento de sí mismos, el conocimiento del medio natural y social, la interacción con otros y la autorregulación de su conducta.

La escuela desafiada a levantar respuestas proactivas y versátiles en tanto organización atravesada por turbulencias y contradicciones que la desestabilizan, discerniendo sobre bases que informen de la amplitud y profundidad de los cambios que la afectan. Desde su historia: masificación del acceso, irrupción de los sectores populares y su cultura en el colegio y el liceo, atravesada por la cultura de consumo y aquella de la juventud, cambios sociológicos en la conformación de los cuerpos docentes, quiebre entre las expectativas de estudiantes y de docentes y entre éstos y las familias. Desde el contexto sociocultural: la escuela como bien de consumo que no es accesible por igual a todos; la ciudadanía como elemento subordinado al mercado; los medios de comunicación de masas que modelan y dirigen la conciencia de la sociedad civil que a largo plazo se convierten en posiciones políticas; una situación socioeconómica de los sujetos del campo educacional correspondiente a la clase media empobrecida y de los sectores populares. Desde el proceso de reforma: estrategias encontradas entre los propósitos de los distintos actores; sujetos del campo educacional ocupados en tareas rutinarias; autonomía, participación, calidad y equidad como cuestiones instrumentales y técnicas; implementación de sistemas nacionales de evaluación que califican y clasifican a estudiantes, profesores y escuelas considerando limitadas variables del proceso educativo, incidiendo en una disminución real de la autonomía y el desplazamiento del saber a quienes serían "expertos educacionales". Desde los modos de trabajo de los profesionales: relaciones verticales y de poder intactas como antes del proceso de reforma, ad-intra y ad-extra institución; predominio de un trabajo grupal docente impuesto por la dirección; funcionamiento burocrático-técnico, con incremento de las exigencias de rendimiento para medir calidad y eficacia, sustentado en un vacío socioeconómico; una respuesta docente es el conservadurismo con el afán de conservar algo de las prerrogativas perdidas con el modelo neoliberal.

Por su parte, los jóvenes comienzan a ser considerados actores sociales propiamente tales no antes de los años 60 del siglo XX. Una instantánea de inicios de este siglo XXI exhibe una devastadora realidad en términos de consumo de algún tipo de droga; de desesperanza frente al futuro (nivel socioeconómico más bajo); de problemas de violencia escolar; y de problemas de comunicación. Por otra parte, a todos los jóvenes en general se les invita y se les seduce a consumir, a tener éxito, a participar de las modernizaciones del país, en un mensaje para todos; pero, sin embargo, este mismo modelo de sociedad rechaza a algunos jóvenes, los ignora, los estigmatiza y/o castiga. A otros, en cambio, se les integra, se les premia, se les acoge o se les recompensa. Esto genera una tensión existencial que da origen a modos de gestión de sí y lógicas de acción diferenciados según la clase social a la que pertenecen - aparece entre otros, la violencia como un modo de gestión de sí- En conjunto los jóvenes responden - en la dimensión sociocultural - a tendencias más expresivas por un lado y de repliegue personal por el otro. En lo socioeconómico sus conductas responden a tendencias consumista o a la sobrevivencia. El cruce de estas dimensiones da lugar a cuatro escenarios en los cuales se dan las lógicas de acción juveniles en pos de su gestión de sí.

Al ingresar al liceo, los adolescentes entran a un universo normativo complejo, donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas; los estudios pierden sus evidencias "naturales"; las calificaciones escolares comienzan a determinar el futuro social; y, en el colegio se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar; la presencia simultánea de expectativas divergentes de los maestros respecto al rol de "estudiante", exige a éste construir un nuevo "otro generalizado" de "profesor". Paralelamente deben asumir el "rito de exclusión" de escuelas y modalidades

prestigiosas que aseguran el acceso a mejores estudios superiores y/o empleos. El "fracaso escolar y su interiorización" significará para algunos el "proyecto imposible". El proceso de formación de su individualidad franqueará tres etapas: primero la de una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una fase de distancia extrema del colegio; y por fin, una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos. Etapas que pueden ser descritas como el alza sucesiva de una de las lógicas de acción, la integración, la subjetivación y la estrategia, configurándose en figuras cada vez más complejas. Al lado de un cálculo estratégico y utilitarista también buscará la autenticidad, complementando con el ensayo de vocaciones posibles y con la afirmación de gustos personales, aún a través de las diferentes corrientes de las culturas y modas juveniles. En caso de alta separación socialización-subjetivación, el colegio se vivirá como un espacio de conflicto entre profesores y alumnos. Para la gestión de sí en la cotidianidad escolar recurren por una parte a la construcción de "rostros" y por otra, se apropian de la "función de ser estudiante". Los alumnos construyen un "rostro", moratoria defensiva de una subjetividad demasiado frágil para ser afirmada. Esta no se expresa de manera directa sino mediatizada por esos juegos del rostro, los que apuntan simultáneamente a una "apertura" hacia el exterior y a una "protección" de la intimidad. Entre esos están los "rostros" de bufón (conformismo hacia el profesor) o de payaso (conformismo hacia el grupo). Valoran, después de la certificación y su formación, el espacio que proporciona el liceo para conversar en corredores, en patios, en cafeterías escolares, a la salida del establecimiento, ensayando la elaboración de criterios propios en un horizonte de un tipo de solidaridad y de búsqueda del sujeto autónomo. En el transcurso de su vida en la escuela adquirirán los saberes y el saber hacer, los valores y los códigos, las costumbres y actitudes que los convertirán en perfectos *'indígenas'* de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haberse apropiado del "oficio de ser alumno", en un proceso de apropiación que es colectivo y situado. Su práctica cotidiana se convierte en un ámbito privilegiado de desarrollo, ámbito en el que establecerá múltiples conversaciones y diálogos, más allá y más acá de los que registra el proceso intencionado a la enseñanza para sus aprendizajes de contenidos escolares. Las posibilidades de reinterpretación, las propias subjetividades mediadas por las construcciones y reconstrucciones nacidas de las relaciones intersubjetivas del estudiante con sus "otros significativos", signarán la experiencia escolar de cada estudiante con sus propios sentidos y significados, en un contexto escolar compartido. La imagen desde la escuela, desde sus voces, es devastadora: un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, que perciben a la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser. Al menos para los jóvenes del estudio, la escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. En definitiva no logra involucrarlos como personas integrales en tareas de aprendizaje. Por su parte, las necesidades más sentidas por los jóvenes, en el ámbito de las relaciones de aprendizaje, son tener una relación más íntima y cercana con sus profesores y mejorar los contextos normativos en los liceos, más que mejorar el nivel instruccional de parte de sus profesores. Respecto de sus percepciones de los contextos «interpersonal-imaginativo» y «disciplinario» -los peor valorados- la mala percepción de éste último es más homogénea y más «dura» en tanto que la mala percepción respecto del contexto «interpersonal-imaginativo» es menos homogénea y parece ser más susceptible de intervenir al modificar otros ámbitos de la convivencia en el liceo.

La profundización de la mirada a los jóvenes y a la escuela realizada por las investigadoras en el marco del estudio, exhibe un escenario que reclama por actores

escolares creando innovaciones contextuadas que transforman la realidad cultural escolar a la vez que atienden a un medio social de cambio y de complejidad crecientes. Una orientación coadyuvante exige una reinención de la función orientadora concomitante a cambios sustantivos en la institución escolar y en la mirada y roles de los jóvenes en ella. Promueve un dinamismo en que cada uno de los actores cuentan, acoge su polifonía de voces articuladas desde sentimientos y vivencias comunes experimentadas en la cotidianidad escolar, favorece una pedagogía que se abre a ciclos de educadores-educandos-educadores, fortalece procesos formativos con los recursos de todos sujetos y sus sinergias (estudiantado, profesorado, gestores, personal de apoyo). Para aprendizajes de saber, saber hacer, saber ser y saber ser con otros, por parte de cada uno de sus protagonistas, en un período de turbulencias que a la vez que ha desestabilizado a la escuela y a sus actores, les abre a opciones no transitadas antes. Integra un actor juvenil que recurre en la gestión de sí al juego de "rostros" y a la apropiación de la función de "ser estudiante". Que levanta lógicas de acción para responder a escenarios en los que se desenvuelve, que pide relaciones humanas más íntimas y cercanas con sus profesores -i.e., acogida, escucha profunda y empática- y que, antes que lo instruccional, pide cambios a las normativas. Por su parte el profesional orientador - con foco en el desarrollo pleno del estudiantado - articula a la comunidad escolar en una construcción social de proyectos transformadores de ideas y de prácticas educativas, en una dirección elegida y legitimada por todos sus actores, convocando su intencionalidad, compromiso y apertura a las innovaciones, en una relación dialéctica entre prácticas conservadoras y prácticas transformadoras, construyendo consensos en torno a lo que es posible innovar.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Andrade y Miranda (2001) Ciudadanía y etnicidad. En Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías, ISSN 1515-7458, N°. 18, 2001
- Baeza, J. (2002) Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En *Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano*, UNESCO, Santiago, Chile, págs. 163-184.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Última Década N°15, CIDPA, VIÑA DEL MAR, pp. 11-52.
- Delors, J. (1995). *La Educación Encierra un Tesoro*. Unesco. París.
- Díaz, L. (2001). Los estudiantes en el programa socioepistemológico. Actores sociales en, desde y sobre la cultura. *ACTAS XIV RELME*. UBA, Buenos Aires.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Ed. Losada, 489 pp.
- Faure, E. y otros (1973). *Aprender a Ser*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Hopenhayn, M. (2003). Educar para la Igualdad, Educar para la Diferencia, *Rev. Intramuros*, Año 3 N°11 UMCE. Chile.
- IRRAZABAL, R. (1997): «Una cultura del diálogo y el respeto a la persona para una pedagogía de los derechos humanos». En O. DÁVILA (editor): *(Pre)textos y (con)textos del derechos de ser jóvenes*. Eds. CIDPA.
- Madgenzo, A. (1997). *Objetivos Transversales de la Educación*. Editorial Universitaria. Chile.
- Mineduc (1999). *Curriculum: Objetivos y Contenidos Mínimos*. Chile.
- Mineduc (1998) *REFORMA EN MARCHA: Buena educación para Todos*. Programa de Estudios: ORIENTACIÓN.
- Mineduc (1947 a 1954). *Boletines RENOVACIÓN*, números 1 al 10. Chile.
- Redondo, J. (2000): «La condición juvenil: entre la educación y el empleo». *Última Década* N°12. Eds. CIDPA.

- Salas, E. (2004) Documentos de Trabajo para el Programa de Magíster en Orientación y Consejería. Coordinación de Postgrados, UMCE: (a) Dos dimensiones de la orientación en la escuela; (b) El profesor-jefe y algunos aspectos de la orientación; (c) Liderazgo en el aula; (d) Los objetivos fundamentales transversales y la Orientación; (e) La orientación vocacional en una sociedad de cambio.
- Salas, E. (2002). *Democratización de Educación en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Salas, E. (1997). *Seis Ensayos de la Historia de la Educación en Chile*. Editorial Universitaria, Chile.
- Salas, E. (1997). Secuencia histórica en algunas de las más señaladas reformas educativas en treinta años. En *Seis Ensayos de la Historia de la Educación en Chile*. Editorial Universitaria, Chile.
- Salas, E. (1986). *Como Orientar*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Salas, E (1954). El Servicio de Orientación. En *Boletín Renovación*, Mineduc.
- Sandoval, M. (2004) Violencia escolar: Un modo de gestionarse a sí mismo. *BIE 19* N°1 Pucch, pp. 135-154
- Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo XXI*. En [www.interjuven.cl/cafe\\_dialogo/jovenes\\_sxxi.doc](http://www.interjuven.cl/cafe_dialogo/jovenes_sxxi.doc)
- Weiss, E. (2000). La socialización escolar. RESEÑA TEMÁTICA en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio - Diciembre 2000, vol. 5, núm. 10, pp. 355-370.
- Williner, A. (2001) *La circulación del poder en escuelas medias de la Republica Argentina y la República de Chile*. Tomado de <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.5.htm>.