

09 NOV. 1998

**Comisión de titulación
de la licenciatura en Pedagogía**
**EL ORIENTADOR EDUCATIVO
COMO PRODUCTOR
DE ESTRATEGIAS COTIDIANAS**

**Tesina presentada por
José Fernando López Reyes**

1998

**Asesorado por
Sandra Córdova Hernandez.**

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I: LA COTIDIANIDAD: BASE PARA ESTRUCTURAR EL QUEHACER DEL ORIENTADOR.	17
LA BUROCRATIZACIÓN EN EL TRABAJO DEL ORIENTADOR.	1
ANULACIÓN DEL ACTO INSTITUCIONAL.	4
El predominio de lo afectivo.	6
La globalización de las estrategias.	7
COTIDIANIDAD Y SENTIDO.	8
EL SUJETO QUE PROCESA UNA FUNCIÓN.	10
La formación académica: un substrato para preparar interpretaciones.	13
El proyecto personal: flujo que propone la intención de los actos.	17
CAPITULO II: LA PRODUCCION DE CAMPOS Y ESTRATEGIAS.	21
CONSTRUCCIÓN DE CAMPOS.	21
Campo de análisis.	22
Campo de <u>intervención</u> .	25
Campo de implicación.	29
UN ESTRATEGA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN	34
Conceptualización de la institución.	34
El proceso de institucionalización.	36
El sentido de los cambios	41
La transversalidad	44

7-11-79 mxy

CAPITULO III: LOS NIVELES DE ACCION	
INDIVIDUAL Y GRUPAL.	49
NIVEL INDIVIDUAL.	50
Momento del descubrimiento	51
Momento de la elaboración de constructos	54
Momento de la retroalimentación	58
NIVEL GRUPAL: GENESIS Y DIMENSIONES.	63
El grupo formado burocráticamente	65
El grupo como construcción cotidiana.	68
Las dimensiones en el proceso grupal.	75
CAPITULO IV: SINTESIS DE LA PROPUESTA:	
EL NIVEL INSTITUCIONAL	95
ESTRUCTURA DE LA INSTITUCION Y CONFIGURACION	
DE ESTRATEGIAS.	95
MODELOS PARA UNA LECTURA SITUACIONAL	97
Modelo vertical	97
Modelo formal	99
Modelo horizontal	100
Modelo disperso	101
Modelo de organización paranoide	103
Modelo transversal	104
PROPUESTAS PARA UNA ACTITUD ALTERNATIVA.	106
BIBLIOGRAFIA	111

INTRODUCCION

¿Qué sentido puede tener presentar un trabajo de tesis después de tantos años de haber concluido mis estudios profesionales? Esta es la pregunta que muchas veces me hizo retardar continuamente la redacción de un texto para presentarlo ante un jurado que tomara la decisión de validar o no la posibilidad de ser reconocido como pedagogo.

Fue hasta que encontré un pretexto lo suficientemente fuerte como para creerlo: aún hay sujetos involucrados en el campo de la Orientación Educativa sensibilizados y enfocados hacia la búsqueda de alternativas; empeñados en hacer evidente que dentro de ese substrato cotidiano y real donde se da existencia a los proyectos educativos, es posible ofrecer a los demás experiencias para dar significados a su vida personal.

Entonces descubrí que los proyectos de un orientador pueden representar la construcción cotidiana de circunstancias intencionadas que hagan de la educación un proceso menos rígido y ajeno para quienes existimos y transcurrimos dentro de ella.

El sentido de este trabajo está sustentado en esa creencia y lo refuerza la necesidad por recuperar una experiencia profesional particular; una noción del mundo que, como tantas otras, se pierde regularmente en el anonimato del acto cotidiano, sin muchas posibilidades de manifestarse explícita y abiertamente para ser conocida, utilizada, criticada, modificada o desechada. No trato de hacer un homenaje al orientador asfixiado por la institucionalidad, aunque en ocasiones recurriré a esta imagen para acentuar el carácter de mi propuesta; es un intento por promover el ánimo para reflexionar y actuar dentro de un espacio múltiple y complejo; en el cual diariamente se confronta la abrumante discursividad burocrática, con el ejercicio de ser orientador.

¿Cómo revalorar el potencial que tienen los procesos y productos que cada orientador genera? Esos recursos y estrategias que utiliza como instrumentos que apoyan la reflexión y operativizan su propio campo de trabajo. ¿Cómo hacer patente que aunque éstos emergen de situaciones y circunstancias particulares, su sentido y validez se encuentra cuando se entienden como herramientas teórico-prácticas que intentan promover nuevas experiencias? ¿Cómo resaltar ese potencial que adquieren para generar diferentes efectos para la realidad institucional, así como para proponer nuevas formas de trabajo?

Se ha conceptualizado la Orientación Educativa desde diferentes tipos de abordaje:

Unos de carácter *diacrónico*, enfocados hacia la reconstrucción histórica y evolutiva de las diferentes etapas por las cuales ha atravesado el desarrollo del campo teórico-práctico al cual se define como Orientación Educativa. Se aproximan a través de la elaboración de categorizaciones para comprender los contextos dentro de los cuales esta disciplina se constituye como un *saber instituido y necesario*.

Existen otros, los *sincrónicos*, cuyo enfoque prioriza establecer dentro de un mismo tiempo las funciones y problemáticas abordadas por la Orientación, con el fin de construir una imagen global del trabajo que se realiza dentro de este campo profesional.

Ambas líneas representan un gran esfuerzo por sistematizar esa complejidad de procesos involucrados en la construcción de la Orientación Educativa. También permiten captar la riqueza de vínculos que ésta genera como componente de la realidad dentro de las instituciones educativas. A partir de los trabajos realizados dentro de ellas se han demarcado los territorios y límites que permiten interpretar la Orientación como una función posible y necesaria dentro de los procesos educativos, a lo largo de tiempos y espacios sociales diversos.

Sin embargo, cuando se trata de estructurar a partir de estos análisis una experiencia concreta de trabajo para cada orientador, nos encontramos con las siguientes dificultades:

Algunos análisis tienen un carácter enunciativo que permite captar a la Orientación como proceso global; pero carecen de ejes propositivos para abordar la implementación de un modelo de trabajo práctico para el orientador.

Otros se realizan a partir de paradigmas definidos a tal grado que terminan estableciendo una estructuración lineal y exclusiva. Su elaboración teórica, que incluye la proposición de un modelo de acción, aparece como una construcción externa y sumamente cerrada para aplicarse a la situación particular y concreta de cada orientador.

También se llegan a presentar algunos modelos de trabajo, surgidos de experiencias particulares; precisos en cuanto a sus alcances, objetivos, técnicas y metodologías de trabajo; pero que al elaborarse como propuestas se revelan a través de estructuras concluidas. Al momento en que tratamos de aplicarlas, nos topamos con las limitaciones propias de todo proceso de traslado; las cuales se manifiesta en una descontextualización tanto de la práctica, como del modelo; en ambas experiencias (la de quien lo produce y la de quien intenta aplicarlo).

El orientador no funciona exclusivamente como un instrumento para la realización de las propuestas que se le hacen; él asume (consciente o inconscientemente) una función creadora de significados. Desde el momento mismo en que interpreta la situación dentro de la cual se encuentra: cada intento por conocerla, valorarla y actuar en ella, cobra un *sentido*

particular y concreto que genera imágenes significativas para los demás.

Se construye cierto *sentido* a partir de la conjunción entre el significado institucional que se le asigna a cierta función (la Orientación Educativa) con el significado particular y personal que el orientador proyecta en su propio trabajo. Ambos componentes están siempre presentes: en ocasiones pareciera que uno se impone al otro, pero nunca se llega a un estado de anulación entre ellos.

Un orientador activo y propositivo, construye un sentido diferente de aquél otro que ha optado por la pasividad y la rutina; pero ambos son partícipes directos en la producción del sentido propio para el campo profesional donde se desenvuelven. Cada orientador es responsable de la imagen a través de la cual lo perciben los otros sujetos institucionales; y con base en ella interactúa con la compleja construcción de la cotidianidad educativa.

El principal problema que enfrentan los análisis enfocados a describir, explicar y/o proponer modelos a los orientadores, es la dificultad para aprehender la complejidad de las experiencias que se desarrollan dentro del campo singular e irrepetible que cada orientador construye.

Cada experiencia es, simultáneamente, un proceso y un producto cuya existencia está signada por la diferencialidad; cualidad que se muestra al reconocer en cada situación concreta el momento unitario, dentro de los grandes procesos educativos. Diferencialidad que fluye, se concreta y deviene siempre en nuevas situaciones; requiriendo de análisis y soluciones que igualmente fluyan, se concreten y devengan. Este devenir no se da en un vacío con respecto a la realidad socio-institucional; precisa de cierto substrato concreto, a partir del cual se puede desarrollar la formación de su sentido.

Cuando se trata de captar el flujo de lo concreto particular y vivido por cada orientador, generalmente se corre el riesgo de no rebasar el intento por armar un anecdótico, cuyo interés depende de la capacidad literaria por parte de quien lo escribe. Por el contrario, cuando se trata de acceder al substrato concreto, el riesgo se encuentra en la posibilidad de armar esquemas, conceptos y/o discursos capaces de presentar una visión global de la Orientación; pero desarrollados dentro de un modelo que tamiza las experiencias de donde emergen.

Nos encontramos frente a una disyuntiva: o bien optamos por darle importancia a la presentación de nuestra experiencia como orientadores particulares; o bien, por armar un marco de referencia sólido, capaz de mostrar las estructuras, funciones y formas involucradas en los procesos dentro de los cuales se debe desarrollar la orientación.

La intención del trabajo que presento fluctúa entre estos términos; asumiendo la

necesidad por sintetizar mecanismos de acceso múltiple entre ellos. Podría expresarla a través de dos interrogantes:

¿Cómo puede la experiencia cotidiana del orientador generar opciones viables para la conceptualización del campo propio de la Orientación?

¿Cómo puede el proceso de construcción de estructuras analíticas motivar la implementación, por parte del orientador, de actos intencionados?

No pretendo dar una respuesta absoluta a estas cuestiones, sino emplearlas como ejes para desarrollar una instancia que permita la constante revaloración y reconstrucción de los diferentes dominios del orientador. Para expresarlo como un problema, lo definiré en los siguientes términos:

Interpretar al orientador educativo como sujeto que genera cierto saber profesional construido cotidianamente dentro de las instituciones educativas. Dicha construcción se realiza a partir de la vinculación entre un flujo concreto de acontecimientos institucionales significativos, y un substrato socio-institucional aprehensible y existente como dispositivo de codificación. Ambos operan produciendo referentes múltiples y complejos, en diferentes instancias y circunstancias; ramificándose en la medida que los proyectos del orientador buscan dar sentido a los procesos y productos que tienden a satisfacer a los diferentes usuarios de las funciones de orientación educativa.

Presentaré al orientador como proveedor de interpretaciones alternativas para la percepción y actuación dentro de las escuelas. Alguien que requiere de múltiples proyectos, en los cuales se encuentran inmersos los diferentes sujetos institucionales (incluido él mismo).

Al orientador se le puede entender como productor de instrumentos para el análisis y la intervención dentro de las instituciones educativas. Es él quien produce elementos teóricos, metodológicos, prácticos y vivenciales; forjando su campo profesional como un dominio. Puede problematizar e incidir en la realidad concreta, en la medida que genera ámbitos de competencia para las experiencias educativas.

La construcción de una propuesta de reflexión, pretende seguir encontrando en cada orientador un productor de territorios; donde se vinculen la producción de actos, experimentales y experienciales, con la producción de saberes específicos, conceptuales e instrumentales. Los elementos básicos que se proponen pretenden ser la base mínima que facilite una lectura situacional de la realidad institucional. Su magnitud real la adquirirán

cuando se les considere como instancias de procesamiento; cuando puedan ser aplicados, criticados, evaluados, modificados o rechazados; cuando funcionen como instrumentos de apertura a otras experiencias.

CAPITULO I

LA COTIDIANIDAD: BASE PARA ESTRUCTURAR EL QUEHACER DEL ORIENTADOR.

LA BUROCRATIZACIÓN EN EL TRABAJO DEL ORIENTADOR.

Imagina que eres un profesionista que acude por primera vez a su nuevo trabajo como orientador: ya pasaste toda la maraña de trámites que legalizan tu incorporación al mundo laboral (curriculum vitae, hoja de filiación, etc.); después, la respectiva entrevista con el directivo a cargo de la institución; claro que ya se te ha sugerido darle una leída al programa de orientación vigente (si es que éste se encuentra entre el archivero de alguno de los responsables administrativos). Si estás de suerte habrás tenido que pasar por la presentación formal, ritual o factual con algunos de los integrantes de la comunidad escolar. Te encuentras sentado en el escritorio (o fragmento de mesa) que se te asignó como lugar de trabajo.

Lo más probable es que en ese preciso momento, toda la primera carga de tensiones que acumulaste durante tu deambular por las esferas administrativo-burocráticas comience a dar paso a otra sensación, la incertidumbre. ¿Qué es lo que sigue? ¿ Salir al encuentro de la problemática educativa en sus espacios propios (patios, corredores, salones, etc.)? ¿Conseguir datos accesibles para construir un perfil de la situación que debe ser tratada? ¿ Preguntar al primero que se te ponga enfrente qué es lo que se debes hacer? ¿ Comenzar haciendo lo que los orientadores hacían cuando fuiste estudiante? ¿ Releer los programas para ver si encuentra instrucciones más precisas? O quizás seguir sentado, esperando que los problemas comiencen a llegar.

Revisas tus recursos, los que adquiriste como parte de tu formación académica y los que hayas podido obtener en alguna experiencia laboral previa (si es que la has tenido). Teorías, conceptos, técnicas, metodologías, trabajos de investigación, monografías o simples fotocopias rescatadas de algún curso. Helas aquí, formando un catálogo de ofertas que se

fotocopias rescatadas de algún curso. Helas aquí, formando un catálogo de ofertas que se presentan inertes, potenciales o limitadas. Y tú, el orientador, repasando los libretos o el guión que te permitan incorporarte a este nuevo escenario. El juego de las imágenes que has logrado reconstruir viene a añadirle un nuevo elemento de referencia a la incertidumbre original. Mientras tanto, los demás se preparan para dar paso a la ceremonia del café. ¿Serás un invitado más?

De pronto sucede (no te asombres, desde hoy las cosas sucederán así... ¡De pronto!): llega el primer contacto directo con el mundo de la orientación; caminando lento, quizá escoltado por un prefecto o maestro quien –es casi seguro– comenzará diciendo: " ¡ Aquí le traigo a este joven, a ver qué hace con él, ya nadie lo aguanta...!". Por fin, alguien con un referente de certeza para comenzar a darle sentido a tu trabajo de orientador, alguien que requiere... ¡ ser orientado!

Ahora sí, toda la incertidumbre y complejidad previa comienzan a disiparse, existe un continente real. Todo tu bagaje académico, con su caudal de escuelas, sistemas, aproximaciones y técnicas deberán probar su eficacia en una confrontación con la realidad. Quizás ya hasta hayas logrado armar de manera emergente un guión de ideas para comenzar, por ejemplo:

- * lo que debes hacer para ayudar a ese otro,
- * qué habilidades necesitas para hacerlo,
- * cómo utilizar esas habilidades,
- * lo que es probable que vaya a hacer ese otro al que te presentaron como necesitado de ayuda,
- * qué habilidades necesita el joven para ayudarse a sí mismo,
- * cómo puedes tú, como orientador, desarrollar esas habilidades,
- * qué etapas o pasos deberán formar el proceso de ayuda. ¹

Estás a punto de sujetar la situación y comenzar a darle sentido a tu práctica como orientador, pero algún compañero piadoso(nunca falta uno) te pone un fôlder enfrente, con algunos datos del alumno en cuestión: "*ten, aquí está su expediente; anótale su reporte, dile que se porte bien o manda llamar a su mamá si quieres hablar con ella, porque éste, es un... caso perdido*".

Y así, automáticamente, te encuentras envuelto en las dimensiones de la simultaneidad. Para cada problema, la experiencia institucional ya tiene una rutina de atención que –bien o mal– es la que se ha empleado desde antes que llegaras con tu

1. Basado en: EGAN, Gerard: El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal: passium. Editorial Iberoamericana, México 1975.

incertidumbre.

Esta primer situación aunque reconstruida en abstracto, puede aportar un punto de acceso para tratar de sistematizar los diferentes elementos que componen la base visible, a partir de la cual el orientador encuentra las rutas para navegar dentro de la realidad educativa. Como un primer intento de presentación, se pueden distinguir los siguientes aspectos:

- ◆ Desde el momento mismo de su incorporación dentro de la institución, el orientador encuentra que su función se desarrolla en un movimiento oscilante, entre aquello que él cree tener que hacer, y lo que los otros creen que esperan que haga.
- ◆ Dentro de esta oscilación surgen infinidad de situaciones que hacen necesaria la toma de decisiones. No sólo como un manejo adecuado de los componentes externos de la situación, sino también como instancia a través de la cual el mundo interno del orientador se enfrenta con las imágenes que de él se han creado y que él puede crearse.
- ◆ Cada decisión compromete la percepción y la identidad del sujeto que actúa, entre los riesgos que se asumen al utilizar una rutina, y los que surgen cuando se trata de suspender el uso de ésta.
- ◆ El trabajo del orientador compromete con la construcción cotidiana del campo profesional dentro del cual se desarrolla la continuidad de su actividad.

A partir de estos primeros aspectos, se puede comenzar a intuir que la actividad del orientador se constituye como una compleja trama de producciones: tanto a nivel de productos (alumnos atendidos, padres entrevistados, expedientes revisados, sanciones aplicadas, problemas resueltos, etc.) como a nivel de procesos (detección, diagnóstico, diseño, instrumentación, evaluación, etc.).

Sin embargo, a lo anterior habría que añadir los diferentes niveles y dimensiones dentro de los cuales se puede desarrollar la producción. Habrá quien opte por lo individual, lo grupal o lo institucional; habrá quien considere fundamental abordar la situación desde una perspectiva psicológica, sociológica o pedagógica. En fin, cada orientador se encuentra ante tantas posibilidades y necesidades de trabajo, como estructuras de percepción y acción puede armar. Y cuando alguna de ellas funciona, debe incluso optar entre volver a implementarla tal como lo hizo, modificarla, integrarla o dejarla de lado.

Mientras tanto ¿Qué has hecho? Recibes el expediente, ves de frente al joven, quizás dentro de la estructura de tus sentimiento exista un pequeño momento de rebelión: ¿Por qué tú? ; tú, orientador; enfrente hay otro ser, tu primer caso; ¿Eres tú la ayuda que la institución pone ahí en ese momento? Pero... ese otro ¿Qué?).

Supongamos que decides poner el reporte a la espera de otra oportunidad para hacer

pero si no tiene una conciencia mínima de para qué lo hace, entonces podremos creer que su acto está reducido a una mera *dimensión burocrática*.

Esta dimensión no es sólo el sentir la asfixia ante el papeleo y la normatividad, a la cual podríamos considerar como producto de la incompetencia administrativa. El quehacer burocrático del trabajo del orientador, se relaciona con dos condiciones básicas:

- ◆ Considerar que sus acciones se constituyen dejando que la normatividad se exprese como una entidad autónoma y aceptando ser un instrumento del discurso de otros [es que el reglamento dice, es que dijo el director, etc.]. La percepción y la acción se impregnan de "rollos" o "choros" que pretenden atrapar al usuario del servicio en la *unidireccionalidad* con la que el propio orientador *interpreta* su trabajo y llena su discursividad ["es por tu bien,... para evitar que vuelvas a hacerlo... no te conviene, etc.].
- ◆ Las estructuras de sentimiento, percepción y enunciación, del orientador oponen cierta resistencia; sin embargo, los recursos para instrumentar acciones intencionadas resultan tan limitados, que no queda más que asumir una especie de "no estoy de acuerdo, pero no puedo hacer nada...". Esto es la *discordancia* entre cierto momento de percepción crítica (ya sea a nivel emocional o racional) y la *anulación del acto* debido a la carencia de recursos para proponer estrategias.

◆

Y así, reproduciendo, construyendo; dejando que pase, haciendo pasar; el orientador -tenga o no conciencia de ello- se ve en medio de una demanda que le viene del exterior: darle a su imagen una serie de alternativas para actuar. Cada acto, una imagen; cada imagen, un compromiso; cada compromiso, un acto; cada acto, una consecuencia; cada consecuencia, otra serie de alternativas para actuar. Dentro de esta incertidumbre, algo resulta cierto: todo aquello que el orientador proponga como parte de su *performatividad*, es un componente significativo; no sólo para la forma de presentar sus adhesiones hacia los otros, sino incluso en la forma de comprenderse él mismo.

ANULACIÓN DEL ACTO INSTITUCIONAL.

Para comenzar este apartado, me gustaría reproducir algunas líneas de un documento que se presentó como material de reflexión en un "Curso-taller de Actualización para Orientadores Educativos".²

2. SNOE. "Perfil del orientador educativo". Documento de apoyo del Curso-Taller de Actualización para Orientadores Educativos. México, octubre 1995.

- El aspirante a orientador educativo debe cubrir los siguientes requisitos:
- Preocupación por los problemas humanos relacionados con la educación.
- Capacidad de adaptación del trabajo grupal.
- Habilidad para el lenguaje oral y escrito.
- Instrumentación de programas educativos.
- Gusto por la lectura y análisis de documentos y textos teóricos.
- Instrumentación e impartición de cursos.
- Capacidad de servicios a los demás.
- Creatividad e iniciativa.
- Habilidad para superar objeciones.
- Visión para planear el futuro a gran escala.
- Habilidad para coordinar diferentes tipos de gente.
- Necesidad de ser diplomático y cooperativo.
- Poder motivar para que la gente actúe.

Ya podemos darnos una idea de la conmoción que este perfil produjo dentro de la reunión de trabajo ¿Cómo íbamos los orientadores a pensar que eso que nos parece tan común e inmediato, resultaba ser una tarea para alguien con tantas cualidades? Quizás por esta fuerte carga de expectativas con respecto a las características que debe poseer el orientador, su funcionamiento y su trabajo, es que se termina en una verdadera parálisis profesional.

Hay un tipo de angustia que se traduce como causante de inmovilismo, aquella que se forma cuando el orientador percibe sus actos cotidianos en una reflexión que devuelve hacia él la imagen de un profesionista –con cierta formación humanística– inmerso en los laberintos de una estructura compleja; la cual lo enfrenta simultáneamente a las expectativas de sujetos e instancias concretos, por un lado (la mayoría de las veces con una excesiva carga de necesidades particulares); y una burocracia ocupada en normativizar, supervisar, administrar y evaluar todo aquello que se produce en torno a los procesos educativos, por el otro.

Si bien es cierto que el trabajo fundamental del orientador se encuentra en la búsqueda y construcción de un *sentido*, pareciera que éste se genera en dimensiones demasiado ajenas a su realidad cotidiana. Los paradigmas para darle una estructura, una función y una forma a ese sentido, articulan su discursividad en códigos tan diferenciados que resulta una tarea monumental el tratar de encontrarles una conjunción adecuada.

¿Cómo distribuir un determinado número de horas a la semana entre la atención de las problemáticas inmediatas que emergen en una escuela, y la reducción de la información obtenida por la estrechez de los formatos diseñados para estandarizar las experiencias o justificar las rutinas? ¿Cómo desplazarse dentro de un territorio profesional, cuando pareciera que el orientador puede o debe hacer cualquier cosa que se le ocurra a los demás? ¿A cuál de las múltiples imágenes que se le imponen como propias deberá responder cuando

sienta la necesidad de fundar su identidad profesional?

En fin, se podrían llenar páginas enteras con interrogantes de este tipo; sin embargo, tal vez resulte menos frustrante sistematizar un poco dos tendencias básicas que se desarrollan cuando el orientador confronta los conflictos que le produce su propio acto: por un lado, *el predominio de lo afectivo* y por el otro, *la globalización de sus estrategias*.

El predominio de lo afectivo.

Hay momentos en que el orientador reduce los límites de su actuación al campo de las relaciones interpersonales. Helo allí, con toda una necesidad de proponer, o quizás con la incómoda obligación de reproducir; se presenta ante los demás, como él cree que debe presentarse; de acuerdo con la imagen que ha logrado aprehender y aprender. Representación de un ser fragmentado al cual los otros pueden recurrir dentro de su propia fragmentación, pero además con la obligación de proporcionar elementos para "*un desarrollo armónico e integral*" del adolescente.

Sus esquemas de acción y percepción, le permiten encontrar un objeto concreto; concreto por inmediato, concreto por comprensible, concreto por ser visible (un alumno, un padre de familia, un maestro, alguien). Concreto porque parece que está haciendo llamadas para ser atendido. Cualquiera que sea el objeto emisor de la llamada, no resultará tan significativo, como el hecho de que sea el orientador —convertido en sujeto particularizado— quien estructura la captación —realmente no importa si es parcial y fragmentaria— de un componente de su ámbito profesional.

Cuando esto ocurre, las estrategias de atención suelen convertirse en un mecanismo de restitución psicoafectiva. No pueden cuestionarse, ya que llegan a generar resultados capaces de incidir en el sentido de la problemática que viven algunos sujetos institucionales. Pero si a partir de estos resultados no se elaboran construcciones conceptuales e instrumentales para proyectarlos hacia una instancia más amplia ¿Qué sentido pueden tener?

Existe otro riesgo: la explosividad y espectacularidad con las cuales se perciben la resolución de los conflictos dentro de una *dimensión psicoafectiva*, tienden a trastornar los tiempos y distancias a partir de los cuales se delimita el territorio propicio para el desempeño laboral. ¿Cuántos orientadores han reducido las potencialidades de su propio desempeño en el consumo de satisfactores simbólicos inmediatos (el regalo del "día del maestro", la sonrisa de una madre angustiada, la palmada en el hombro del director, etc.), recreándose en juegos de interacción que estimulan el ego?

¿Hasta dónde esta tendencia representa la necesidad por crear una realidad paralela, que sustituya la complejidad de las interacciones institucionales? Cuando el orientador opta por restringir su ámbito de actuación a la satisfacción de los procesos más

inmediatos – en un sentido afectivo– regularmente se debe a que aún no logra descubrir las demás dimensiones involucradas dentro de su acto cotidiano. Reduce la restitución de su ser fragmentado a la restitución de un fragmento del otro que se le presenta en forma inmediata. Este riesgo representa un estancamiento de su quehacer, en la medida que toda la compleja conflictividad de la institución se restringe a la obtención de satisfactores con una gran carga emocional interpersonal; pero de dudoso alcance en otras dimensiones.

La globalización de las estrategias.

Otra reacción frente a los procesos institucionales que disocian al orientador de su contexto, es la de abordar los problemas y situaciones educativas desde una globalización. Se interpretan los diferentes componentes de cada realidad educativa como subordinados a una totalidad trascendente superior a ellos.

Es así como el Estado, la Sociedad, la Humanidad, la Nación, la Cultura, el Individuo y otras construcciones abstractas, asumen la función de referentes organizadores de los discursos empleados por el orientador. En ellas, el discurso (con sus propuestas estructurales, funcionales y formales) sustituye al acto directo dentro de una situación. Ya no importa lo que se hace, sino que cada acto encuentre dentro de los códigos de un discurso su referencia correspondiente. La globalización como actitud de trabajo, resulta frecuentemente derivada del manejo de ciertos esquemas teóricos, capaces de proporcionar al orientador elementos suficientes para sustentar posturas analíticas, críticas o justificantes frente a las problemáticas que se presentan.

La reprobación, dejará de ser un problema particular para determinados alumnos; convirtiéndose en un producto de las contradicciones provocadas por las desigualdades sociales. La agresividad del joven, se explicará a partir de la clausura de oportunidades para desarrollarse armónica e integralmente dentro del mundo actual. La falta de apoyo por parte de los padres de familia, resultará una consecuencia obvia de la desintegración del núcleo familiar tradicional debido a la presión de factores socioeconómicos. Para cada situación concreta, el orientador encontrará estructuras discursivas para analizar, criticar, explicar o justificar a la misma. Y entonces... ¿ Qué ?

Si bien esta tendencia representa un intento por rebasar los límites de la fragmentación, proporcionando al orientador la posibilidad de convertirse en un sujeto que logra explicar su realidad; regularmente se acompaña de una disminución o pérdida de la capacidad para instrumentar acciones, que incidan significativamente en las situaciones cotidianas.

La apertura conceptual de los procesos internos de la escuela hacia el contexto social, tiende a traducirse en una línea de fuga; a través de ella, se amplían los territorios propios del campo de análisis, pero en detrimento de los campos de intervención. Esto se

hace más que evidente en aquéllas posturas que sustentan una visión para la cual, mientras las estructuras externas a la institución escolar no sean transformadas (ya sean políticas, económicas, culturales, etc.), todo intento por transformar las condiciones y circunstancias inmediatas del acto educativo, no será interpretado más que como un remedio, parche o paliativo; frente a lo que se considera la problemática verdadera: la totalidad externa, de la cual proviene y hacia la cual debe dirigirse el sentido de la educación.

Cabe aclarar que, a diferencia de los enfoques sistémicos u holísticos, dentro de esta tendencia la totalidad es asumida como única; no existen, para quien las utiliza, alternativas de interpretación; lo cual le añade un tinte de dogmatismo y clausura al discurso, así como a la mayoría de los actos que dentro de éste se producen.

De ninguna manera se pretende agotar, con estas dos tendencias, la gama de actitudes y reacciones a las cuales recurre el orientador, cuando siente que está siendo anulado por la burocratización del contexto dentro del cual desarrolla su acto cotidiano. Resultaría más prudente entender que, entre ambas (entendidas como extremos), se construyen y viven una multiplicidad de opciones. Dentro de dichas opciones, cada orientador, arma y desarma la realidad; se tropieza, reconoce, propone, acierta o se equivoca. Pero, precisamente por este proceso, de perplejidad e incertidumbre, es que cada orientador resulta ser un productor de significados para los otros sujetos que se involucran dentro de la situación propia de la educación.

COTIDIANIDAD Y SENTIDO.

Regresemos nuevamente, pero esta vez no al juego de ser orientador sino a una estructura existencial propia de nuestro funcionamiento: *el automatismo*. Pensemos en este mecanismo como una especie de robot que permite el desarrollo de ciertas funciones a través de un piloto automático.

Cuando te enfrentaste con tus primeros problemas, lo hiciste penosamente, con mucho cansancio, invirtiendo altas cantidades de energía en la resolución de sistemas de tensión, lo cual te produjo un desgaste nervioso. No obstante, llegado cierto momento, ocurrió una especie de milagro: toda la complejidad de tu funcionamiento profesional fue incorporada en una dimensión de tu propia persona que operaba como un útil robot. Ahora sólo tienes que identificar el tipo de problemática a la que te enfrentas, hay un *yo-automatizado* que aplica la estrategia que se ha programado como la más adecuada. Realmente resulta muy útil, al no tener que aplicar altos niveles de desgaste existencial. Hablas con los padres de familia empleando un repertorio adecuado de discursos, aplicas correctivos, instrumentas estrategias de prevención, llenas formatos engorrosos, provees de

respuestas a los demás, etc.

Pero hay una enorme desventaja: cuando existe la posibilidad de que descubras nuevas dimensiones, emociones, reflexiones y prácticas para darle sentidos diferentes a la realidad, tu robot actúa automáticamente, insiste en tomar parte en todos los actos de tu vida cotidiana como orientador. Incluso es posible lo sorprendas repartiendo apapachos y consejos a tus alumnos.

Si llegas a sentirte cansado, ese *yo-automatizado* resulta incontrolable; porque desde ese momento asume la mayor parte de las funciones, sin siquiera pedirte autorización. Este es el verdadero peligro, ya que entonces la cotidianidad pierde toda posibilidad de constituir una instancia de satisfacción para desenvolverte en ella.

Ciertamente es necesario que algunas funciones se desempeñen automatizadamente; de lo contrario, el cansancio y el desgaste de la vida cotidiana dejarían a cualquiera exhausto en cuestión de minutos. Pero cuando esto implica el riesgo de bloquear el acceso a experiencias de fresca gratificante –incluso con toda la complejidad que involucran– habría que cuestionarse si no es que al automatizar su yo profesional, el orientador resuelve un problema creando otro.

Quizás se pueda encontrar una forma de conciliar la automatización y la creatividad dentro de la cotidianidad del orientador. Pero para ello es necesario ejercer un control sobre el robot existencial. Utilizarlo de tal manera que pueda encargarse de realizar las labores rutinarias del trabajo del orientador, permitiéndole a éste asumir los riesgos y deleites de actuar en instancias novedosas.

El control de ciertos hábitos (uso adecuado del uniforme, asistencia puntual y continua del alumno, no agredir a los otros, etc.) son realidades cotidianas que pueden ser cuestionadas tanto por el alumno como por el mismo orientador. Sin embargo, es factible que la automatización de éstos, permita el desarrollo de experiencias mucho más significativas y gratificantes para ambos. Hay orientadores que se conflictúan con estos pequeños detalles de su prácticas profesional o que reducen a ellos todo alcance de la misma; sin advertir en ambos casos todo el cúmulo de experiencias que le puede permitir generar el tener resueltos estos niveles de actuación.

La cotidianidad es el espacio dentro del cual se puede dar el predominio de los automatismos; pero también representa la base a partir de la cual se puede despegar hacia la realización de innumerables experiencias significativas.

El sentido de vida se construye en la propia cotidianidad y no en las trascendencias divinas o laicas que tratan de sobreponérsele. En la dinámica *psico-social* de los seres humanos dicho sentido sustituye el papel directriz que cumplen los instintos en las otras especies. Es una suerte de síntesis de los procesos valorativos y de interpretación que permiten a cada individuo considerar su vida como algo digno de ser vivido. Por ello, todas

las soluciones a los problemas de la cotidianidad implican la construcción de marcos flexibles y adecuados dentro de dicho sentido.

Si como orientador no logras elaborar un sentido de vida propio, te verás sujeto a las costumbres y rutinas del medio ambiente. Sólo en la medida que vayas construyendo rangos valorativos alternativos a los que se te proponen, podrás ampliar la posibilidad de contar con recursos suficientes para proponer nuevos campos, a fin de que los otros construyan estrategias de solución a sus problemática, sin que signifique automatizar la totalidad de tu ser existencial.

EL SUJETO QUE PROCESA UNA FUNCIÓN.

Toda escuela es un juego de funciones, cada quien ve en ella un lugar donde se pueden satisfacer las más variadas necesidades. Para la familia puede representar la opción más inmediata dentro de la cual contar con un espacio para congelar, encadenar y neutralizar los flujos de producción que le han sido arrebatados por el desarrollo de la industrialización. Recordemos que ha sido resquebrajada ya hace tiempo, al estar aparentemente liberada de sus funciones de fijación para los sistemas simbólicos del funcionamiento social.

La obligatoriedad de la escuela en sus inicios pudo significar una competencia a través de la cual el Estado sustruía los niños a la familia, para educarlos en conjunto. Existen diferentes desarrollos conceptuales al respecto, revisemos algunos de ellos:

"El equipamiento único, obligado mas que obligatorio, arrastra consigo a quien se puede, sobre todo a quienes ya no pueden ser cuidados por sus madres, porque éstas deben ir a la fábrica." ³

El individuo se convierte en un consumidor de servicios (de alimentación, educación, orientación, asistencia, vigilancia, etc.). El sistema escolar que se desarrolló a partir de la consolidación de la educación pública, obligatoria, gratuita y laica, lleva consigo nuevos procesos y principios:

" Plantea el principio de igualdad de oportunidades para todos en la carrera por los privilegios materiales o de estatuto y suscita la aparición del concepto de competencia y del valor del saber, lo que implica una mercantilización del saber en el mercado." ⁴

Lejos de ser captada como la instancia donde el niño aprenderá a ser como sus padres, la escuela origina una función de desplazamiento. Dentro de ella se promueve el

3 FOU RQUET, Françoise et. al. Los equipamientos del poder. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, p. 115.

acceso del individuo hacia condiciones existenciales propias de su generación; diferentes de aquéllas que funcionaban como base para la familia de la cual proviene.

"Innumerables esperanzas de movilidad y bienestar social fueron depositadas en el sistema escolar. En él descansó gran parte de la legitimidad del orden social establecido. Su existencia y constante funcionamiento generan confianza hacia la organización y el orden político (...) Escuelas, colegios, y universidades han sido durante muchas décadas continentes de angustias paternas y maternas; de frustraciones de inmigrantes proyectadas como expectativas sobre las nuevas generaciones." ⁵

Sin embargo, tanto las necesidades de la familia como las del individuo se ven confrontadas con la función que se le asigna histórica y socialmente al tipo de saberes manejados dentro de la escuela:

"Ciertamente, el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad funciona según todo un juego de represión y de exclusión (...) exclusión de aquéllos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse los circuitos reservados del saber." ⁶

La escuela tuvo que enfrentar la función de instrumentar el principio de igualdad de oportunidades, a través de un trabajo acumulativo. Los procesos institucionales se enfocaron atendiendo de manera casi exclusiva los resultados en términos del par valorativo éxito-fracaso: calificaciones, boletas y certificados, serán el referente obligado para diferenciar. Felicitaciones, cuadro de honor, condecoraciones y expectativas de desarrollo, por un lado; en el otro, problemas, sanciones, reprobación y anulación.

Pero el juego de las imágenes no resultó ser unilateral; los procesos de *inclusión/exclusión*, generaron consigo la apertura de vías para la crítica de las funciones propias de la escuela. Se le ha cuestionado desde diferentes frentes:

- ◆ El que forman quienes han vivido experiencias de marginación y rechazo, tales como la creciente demanda que las aspiraciones populares depositan en las instituciones escolares, la insuficiencia o escasez de recursos con que cuentan los sistemas educativos, la lenta adaptación del régimen interno con respecto a las necesidades y demandas externas. Todos ellos abren lo que podríamos denominar *la crítica social a la institución escolar*.
- ◆ Un segundo frente es el que generado por el desarrollo de los paradigmas científicos y filosóficos, a partir de los cuales se modifican los mecanismos de interpretación para las condiciones propias del ser humano en la actualidad.

Ambos frentes han significado un cuestionamiento: el problema no es la formación del individuo, sino los condicionamientos e interrelaciones desarrollados entre el sistema

4 MENDEL, Gerard; El manifiesto de la educación, Siglo XXI editores, México, p. 175.

5 PUIGGROS, Adriana. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Alianza Editorial Mexicana-CNCA, México, p.39.

6 FOULCAUT, Michell; Microfísica del poder. Ed. La Piqueta, Madrid, 1989; p. 32.

educativo en sí mismo y los diferentes procesos sociales dentro de los cuales se desenvuelve.

Hasta aquí, se han enunciado algunas de las funciones que la institución escolar ha tenido que incorporar progresivamente dentro de su propia realidad, pero qué tiene que ver el orientador con ello.

El orientador construye el campo dentro del cual se desarrollan sus acciones cotidianas; este campo no es de manera alguna una realidad inerte que está esperando su llegada para existir.

Dentro de cada institución educativa se desarrollan complejas redes de procesos en diferentes niveles y dimensiones: el alumno con problemas personales de rendimiento académico, de conflictos interpersonales, de resistencia a la integración, puede ser uno de ellos. Las tendencias acentuadas de reprobación dentro de una materia específica o la generalización del fracaso institucional, pueden ser otras de ellas; así como la dificultad para establecer relaciones propositivas con el entorno social inmediato, la existencia de cierto tipo de factores culturales que obstaculizan y/o contradicen las funciones de la escuela. Tampoco hay que olvidar los problemas que se producen con el aumento de la demanda y la reducción en la oferta de la matrícula a medida que se avanza por los diferentes niveles del sistema educativo.

Cada escuela enfrenta simultáneamente diferentes procesos y productos institucionales; en su interior se generan y elaboran estrategias para resolver las múltiples demandas que se le plantean. Las diferentes instancias institucionales (directivos, padres de familia, maestros, alumnos, etc.) se ven involucrados en la producción cotidiana de respuestas para tratar de enfrentar la problemática educativa cotidiana. A través de la actuación de los diferentes sujetos que se desenvuelven dentro de alguno de los modelos de organización se van estableciendo las condiciones para el desarrollo de una función más: la de orientación.

Cada momento de crisis, requiere la elaboración de alternativas para encontrar formas que hagan viables nuevas respuestas a las demandas que se van presentando. La orientación se desarrolla como una función en transformación permanente: en cada etapa de su desarrollo, la institución educativa estructura un conjunto de mecanismos particulares, que le permiten la reelaboración de sus propios procesos. Con ellos se trata de operativizar el complejo territorio donde se entrecruzan tantos sujetos, imágenes, funciones, procesos y realidades.

Tomando fragmentos de saberes producidos en diferentes dominios y técnicas capaces de crear múltiples efectos, la orientación se ha armado a sí misma dentro de un campo de confluencias y conflictos. Se constituye como un conjunto de dispositivos con realidades instrumentales y simbólicas capaces de transformarse continuamente; para descifrar y proponer aquello que se puede hacer, a fin de que la problemática de los

diferentes sujetos institucionales no representen la creación de enquistamientos cerrados.

La orientación asume simultáneamente la posibilidad de ofrecer soluciones a los problemas educativos cotidianos; pero también problematiza las realidades dadas, que con sus secuelas de circunstancialidad e inercia limitan el desarrollo de nuevas formas de producir y entender la realidad.

No obstante cuando un sujeto individual es asignado para cubrir esta función, los procesos cambian y adquieren un carácter particular, de acuerdo con las formas de trabajo asumidas por tal sujeto. Al existir alguien a quien delegar responsabilidades, asignar tareas, pedir informes, canalizar problemas, demandar resultados, se establecen los elementos simbólicos y empíricos suficientes como para generar expectativas con respecto a las funciones de orientación dentro de la escuela.

Es por ello que tú como orientador se verás siempre rodeado de esa compleja y múltiple construcción de tejidos de significados, mismos que son las expectativas que se tejen en torno a la función que realizas: ¿alguacil, inquisidor, gestor, “doctora corazón”, “regañaniños”, consejero, adivino?

Cada tipo de orientador es una construcción dentro de la cual se encuentran mezclados infinidad de *proyectos*, deseos, necesidades y posibilidades de una *realidad situacional específica*. Pero no son únicamente los que provienen del exterior. Si reconocemos que una institución educativa es un espacio privilegiado dentro del cual confluyen los modos de producción de la realidad social con los procesos del desarrollo individual, podremos captar lo determinante que resulta para el orientador ser en si mismo una estructura donde se concentran las contradicciones generadas por los diferentes niveles y dimensiones de la producción de la realidad educativa. Esto no quiere decir que el orientador sea necesariamente consciente de su situación y la asuma como tal; sino que, independientemente de su percepción, se verá involucrado en estas contradicciones.

La formación académica: un substrato para preparar interpretaciones.

¿ Por qué un orientador utiliza cierto tipo de estructuras para sus actos y discursos? Responder esta interrogante llevaría a toda una reflexión acerca de las diferentes explicaciones que se han dado acerca de las estructuras del acto, de la percepción y del discurso que se hace en torno a ellas, lo cual rebasa los objetivos de este trabajo; sin embargo a continuación se proponen algunas líneas de reflexión, que pueden ser consideradas

¿ Qué tan significativas pueden considerarse las diferencias que existen en el tipo de orientadores que se forman, cuando se comparan sus antecedentes académicos? Para empezar a dar una interpretación a través de esta interrogante, tendríamos quizás que asumir los riesgos que implica otra ¿Hasta dónde la propia formación académica del

orientador está involucrada con causalidades, circunstancias azarosas, procesos conflictivos y campos de elección?

En la actualidad, a medida en que la formación académica se ha desarrollado a partir del paradigma de la *especialización* ya no es posible disponer de todo el saber existente con respecto a cualquier sector de la realidad humana. Definitivamente la formación académica tiene como función básica iniciar a los sujetos dentro de cierta competencia profesional; es decir, proveerlos de recursos que los capaciten para plantearse determinado tipo de problemas, así como para tomar decisiones y realizar acciones para atacar a los mismos.

Podría considerarse que la formación universitaria es la iniciación del sujeto dentro del saber discursivo de la realidad a través del conocimiento científico de la misma, pero ello implica al mismo tiempo una limitación, ya que:

"El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. La ciencia sería un subconjunto de conocimientos." ⁷

Recurrir a ciertas formas de *interpretación* para la realidad, proporciona al estudiante universitario un conjunto de construcciones simbólicas para enunciar aquello que puede ser considerado como perteneciente o no a su competencia profesional. También desarrolla la configuración de componentes teóricos; los cuales permiten la construcción discursiva de categorías y paradigmas para la interpretación de la realidad, tomando como base lo que los expertos consideran como pertinente.

Con su formación académica el orientador aprende los mecanismos aceptados para la *descripción* (cualitativa o cuantitativa) de un fragmento determinado de la realidad, tomando como guía cierto enfoque que le permite la *problematización* (global, particular o situacional) de ella.

Lo anterior tiene que ver con uno de los juegos básicos de quien se forma dentro de una disciplina social: la construcción de un *objeto de estudio*. Debido a que cada carrera se basa en establecer un dominio dentro del cual procura ejercer cierta capacidad para imponer sus significados de interpretación, requiere de *métodos* específicos, cuya función es la de señalar las vías o maneras de abordar el tipo de relaciones que se pueden generar entre *teoría y realidad*.

Estos métodos consisten en complejas construcciones del saber, cuya estructuración tiene como objetivo marcar las tendencias de interpretación, las metodologías de investigación, y las técnicas de intervención con respecto al fragmento de la realidad que se ha ido asumiendo como *objeto de estudio*.

7. LYOTARD, Jean Francois: La condición postmoderna. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1993; pp 49-50.

Lo que resulta más interesante cuando abordamos la formación académica del orientador, son las estrategias que le permite construir ese saber adquirido durante su experiencia universitaria. Para comprenderlo, se presentan a continuación tres diferentes niveles de estructuración; cada uno de los cuales representa un potencial instrumental para lograr construir a la orientación educativa como una instancia de problematización.⁸

Núcleo básico. Constituido por saberes que aportan conceptos, métodos y técnicas, mismos que sin ser propiedad exclusiva del dominio dentro del cual se forma el sujeto (Psicología, Pedagogía, etc.), le permiten retomar elementos para fundamentar la construcción del conocimiento al cual se refiere su formación. Igualmente proporcionan una base explicativa y comparativa amplia (el de las ciencias humanas y sociales), a través de la cual puede encontrar propuestas epistemológicas para darle sentido al campo del saber que está abordando.

Núcleo específico. Cuya integración se da a partir de la organización y sistematización situacional del saber. En él encontramos las técnicas singulares o de aplicación regularizada, que permiten la construcción de una disciplina específica, capaz de problematizar e interpretar con un sentido diferente algunas de las situaciones que se desarrollan dentro de la realidad. Es dentro de este núcleo donde el orientador encuentra los recursos instrumentales que lo llevan a preferir determinado tipo de intervención o análisis.

Estructura relacional. Consiste en la formación metodológica que determina la posibilidad y necesidad del sujeto para articular su núcleo específico propio con el de los otros profesionistas. Se puede asumir una actitud de colaboración, competencia, confrontación, transformación, aislamiento o ignorancia con respecto a las diferentes disciplinas que confluyen y/o contribuyen en la construcción de su *objeto de estudio*. Así la capacidad de vincularse e interactuar, está condicionada al desarrollo de esta estructura.

El campo de la Orientación Educativa ha representado un terreno de competencia, fricción e incluso confrontación entre la Psicología Educativa y la Pedagogía. Tratando de deslindar funciones, establecer pertenencias y definir roles profesionales dentro de ambas formaciones profesionales, se generan argumentos con el fin de adjudicarse la Orientación como territorio propio. Particularmente, la intención de este apartado no es la de contribuir al debate, que está fundamentalmente a cargo de los especialistas en la formación de orientadores.

8. Cf. GLAZMAN, Raquel: *Objeto de conocimiento y contenido disciplinario. Una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de pedagogía*. passium. Cuadernos de cultura pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988.

Me interesa enfatizar cómo es que la formación académica produce algunas determinantes para la construcción del campo profesional dentro del cual se desarrollan las funciones de orientación. Esto se da en la medida que las diferentes formaciones académicas proporcionan:

- ◆ *Un substrato conceptual y teórico específico*, a partir del cual se adquieren ciertas estructuraciones básicas en lo que respecta a los fragmentos de la realidad que se consideran pertinentes para el ejercicio profesional.
- ◆ *La construcción de objetos y/o campos de estudio diferenciados*, en cuanto al enfoque que se pueda hacer de las situaciones o problemas a los cuales se percibe como propios del dominio profesional.
- ◆ *La utilización de repertorios instrumentales (técnicos y metodológicos) diferenciados*, lo cual lleva consigo la determinación de los niveles o dimensiones dentro de los cuales se cree que existe competencia profesional.
- ◆ *El tipo de vinculación* que se establece con los demás componentes de la situación educativa (disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinaria).

La formación académica implica el acceso a cierto tipo de saber, lo cual supone la preeminencia de un código clave que permite al profesionista enfrentar su experiencia prácticas a partir de sus adquisiciones discursivas; sin embargo, el saber mismo desborda estos límites, en la medida que:

"(...) se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oir, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (calificación técnica), de justicia y/o dicha (sabiduría ética) (...). Tomado así, el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir buenos enunciados denotativos, y también buenos enunciados prescriptivos, buenos enunciados valorativos... No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros. Permite al contrario buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso: conocer, decidir, valorar, transformar... De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una formación amplia de las competencias (...)"⁹

Si ser orientador implica que un sujeto asuma la complejidad de funciones y construcciones de la realidad educativa, también implica los recursos epistemológicos con los cuales dicho sujeto aprehende la realidad. En ello se juega la posibilidad de proponer sueños y realidades para los demás. Así, no basta con que el orientador sea capaz de enunciar a través de tal o cual sistema de signos, lo que él consigue comprender. Si el orientador como sujeto no logra convertirse en alguien capaz de dar contenido a su propia realidad ¿Qué puede esperarse que proponga a los demás?

El proyecto personal: flujo que propone la intención de los actos.

En el siguiente apartado se desarrollarán algunos de los componentes que provienen de las dimensiones más personales de quien ejerce como orientador: aquéllos que tienen que ver con su propio proyecto como persona.

El orientador existe: percibe el mundo externo y actúa dentro de éste. Hasta este momento del trabajo, parecería que su sentido de vida se constituye con circunstancias. La exterioridad de éstas da la imagen de un ser solitario, atrapado en las laberínticas estructuras de un mundo institucionalizado: personaje de alguna obra para la cual ya todos los argumentos han sido elaborados por los modelos de organización imperantes o por su formación académica.

Nada más lejano de lo que se trata de proponer. Uno de los supuestos antropológicos en los que se basa el presente trabajo es reconocer la capacidad del ser humano para explorar, sintetizar y simbolizar los conflictos a que se enfrenta en su relación con la realidad, para producir significados y experiencias personales de creciente complejidad. El orientador como ser humano,

"...no sólo existe, sino que lo hace en relación con otros que reciben sus comunicaciones y que atestiguan y presencian la instalación de su personalidad en el medio ambiente humano" ¹⁰

De aquí que el desarrollo de sus capacidades profesionales, sea interdependiente con la evolución de sus posiciones existenciales. Algunos seres humanos encuentran que el desarrollo profesional es un componente que se puede integrar a su proyecto de vida. Para el orientador educativo el sentido de tal vínculo adquiere mayor intensidad cuando se visualiza a la inversa: su proyecto personal de vida constituye una de las facetas que proporciona mayor amplitud de significados a su desarrollo profesional.

La afirmación anterior no constituye una regla, ni un certificado de exclusividad. Muchos profesionistas se desenvuelven cotidianamente en situaciones que involucran relaciones humanas de conexión entre lo individual/personal y la problemática que se atiende, lo cual requiere para su ejercicio profesional de un doble juego de destrezas: aquéllas que se refieren al uso de una tecnología específica y aquéllas que se comprometen al relacionarse con un ser humano concreto (por ejemplo los médicos, los trabajadores sociales, los policías, los profesores, los terapeutas, etc.). ¹¹

Quizás el rasgo que caracteriza al trabajo del orientador educativo sea que se involucra con uno de los procesos que en la actualidad han adquirido gran importancia en la

9 LYOTARD, op. cit.: p. 50.

10 HAMPDEN TURNER, Charles. El hombre radical. Proceso del desarrollo psico-social. FCE, México: 1981, p. 47

11 Cf. EGAN, G.: op. cit., capítulo I.

construcción de expectativas de desarrollo existencial para la mayoría de los sujetos: *la educación*, entendiéndola como la experiencia ontológica fundamental.

Si se complementa este punto con la visión que generalmente prevalece del orientador, en tanto que profesional de la ayuda, el umbral de significados que se generan en torno a él se vuelve inmenso.

Cada proyecto de trabajo tiende a fluir por territorios que no son necesariamente los que se habían pensado. Algunas veces la producción de cada pequeño y efímero programa representa la irrupción de coordenadas provenientes del complejo juego de situaciones de la realidad social en sus dimensiones políticas, económicas, culturales, etc. Esto conduce a preguntarse ¿Cómo asume cada orientador que sus deseos, sueños, intenciones, reflexiones y demás fantasmas personales sean retomados, incorporados, mal interpretados, bloqueados o rechazados, por los demás sujetos?

Su propia situación personal que comprende el nivel de desarrollo donde se encuentren sus objetivos, sus necesidades, el tipo de satisfactores que desea, su salud física, sus vínculos emocionales y afectivos, se ve entonces comprometida como factor para la realización de su actividad profesional.

Como sujeto involucrado dentro de procesos altamente representativos de la producción psico-social de realidades el orientador se ve afectado al tener que asumir una actitud determinada para abordar su campo de trabajo.

¿Qué proyectar a través de él? ¿Optimismo, indiferencia, desencanto, pesimismo? ¿Cómo elaborar instrumentalmente esta actitud? ¿A partir de la teoría, de la prácticas, de la praxis? ¿Dentro de cuál dominio del saber humano encontrar caminos más viables? ¿El filosófico, el tecnológico, el sociológico, el biológico?

Todos estos cuestionamientos pueden sintetizarse en uno: ¿Hasta donde las circunstancias concretas de la realidad socio-institucional coinciden, son ajenas o se contradicen con la percepción que se tiene del propio proyecto personal de existencia?

Como persona el orientador se encuentra ante las dificultades propias de todo aquél que maneja la posibilidad de desarrollar cierta capacidad de generar un poder: poder entrar en algunas de las diferentes capas de la realidad que constituyen la vida para otras personas; producir la posibilidad de que los otros elaboren sus decisiones.

" No es un hombre que nunca haya conocido problemas humanos, pero no se retira de la problemática de su propia vida (...) sabe que cuando hace posible para otra persona el escoger la vida, aumenta sus propias posibilidades de continuar escogiéndola." ¹²

Actualmente, la mayoría aceptamos que podemos ser nosotros mismos sólo en "*nuestro mundo*", pero este sentido de pertenencia no existe en una forma unidimensional.

"Nuestro mundo" es la estructura existencial que utilizamos para captar la experiencia original de nosotros mismos en relación con otros y desde dicha estructura se generan los códigos y discursos para las percepciones y acciones que se consideran pertinentes y adecuadas para la *parcialización* o *totalización* con que se asumen los intercambios.

De este modo, la existencia de un orientador como ser humano concreto y existente, debe entenderse como la de su ser-en-el-mundo; es decir, la existencia de una persona en relación con las otras, inserta además en un *mundo* dentro del cual se desarrollan múltiples juegos de interacciones de uno con los otros.

Cada orientador es destinatario de múltiples demandas, desde el trastorno manifiestamente localizado ("*no puedo aprobar esa materia, porque la maestra me trae de encargo y no le entiendo a lo que ella expone*"), hasta la visión más difusa posible ("*no sé decirle por qué he venido, no me siento muy bien*"). Pero no importa cuán preciso o difuso pueda ser ese primer planteamiento, el orientador intenta darle un sentido en la medida en que este vínculo significa que alguien está sujetando una parte significativa de "*su mundo*" a las perspectivas o expectativas de ese otro que es el orientador.

Aquí es cuando se produce la verdadera conjunción de diferentes capas existenciales de dos o más mundos para construir una situación común. La existencia en cuestión no es exclusivamente la de quien demanda atención, sino también la del propio orientador, ya que él debe ser capaz de orientarse a sí mismo como persona, en los esquemas de percepción y acción del otro; lo que debe hacerse sin prejuizar acerca de lo cierto o equivocado que pueda considerársele. Su trabajo implica una constante redefinición de su propia concepción como individuo en la medida en que requiere ser un interprete activo, y ello le demanda tener la plasticidad necesaria para transponerse a sí mismo hacia otras múltiples, ajenas e incluso extrañas concepciones del mundo; así como apelar a sus propias posibilidades de ser como el otro, sin renunciar a ser sí mismo.¹³

Anteriormente se hicieron algunos señalamientos respecto a la importancia del *sentido de vida* como una alternativa para mantener al orientador al margen de los procesos de burocratización. Aquí cabe hacer una precisión: la evolución personal de todo individuo se da a través de un sentimiento de significación, el cual implica encontrar anclas en el mundo exterior que permitan enriquecer el intercambio con el mundo interno. El orientador es un ser humano expuesto a crisis y dificultades, lo mismo que a experiencias plenas de satisfacción. Tal carga de significados, requiere de un manejo apropiado.

Asumir cierta función dentro de una institución y contar para ello con cierta formación dentro de un campo del saber, no son elementos suficientes. Se requiere de una actitud capaz de confrontarse con las diferentes manifestaciones de la realidad. En cada

13 Cf. LAING, Ronald: *El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad*. Ediciones del Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1994.

acto, el orientador está realizando el mundo (es decir, haciéndolo real) pero no sólo para su autoconsumo. Quizás uno de los más importantes aprendizajes que logra sea admitir la posibilidad de variar sus niveles de satisfacción y gratificación. Para conseguirlo recurre a establecer diferentes campos que le permiten conjuntar las funciones que se le asignan, las interpretaciones de ellas con base a su formación y lo que personalmente le resulta significativo hacer.

En el siguiente capítulo, presentaré el desarrollo que se da en la construcción de los diferentes campos que permiten al orientador procesar un campo profesional propio.

CAPITULO II

LA PRODUCCION DE CAMPOS Y ESTRATEGIAS.

CONSTRUCCIÓN DE CAMPOS.

¿ Cómo adquieren significación las diferentes situaciones para quien se desempeña como orientador ? La realidad se complejiza ante cada nueva interpretación, después de cada acto, al interior de cada proceso. El orientador parece envuelto en un juego de significados que emergen y se confrontan con el sentido (o sin sentido) de las situaciones dentro de las cuales transcurre su trabajo.

Cuando se actúa y reflexiona intentando dar continuidad, modificar o incidir en la realidad cotidiana de los procesos educativos. Cuando se necesita establecer la coherencia para lo que personalmente hacemos, conociendo que existen demandas macro estructurales (enunciadas en los planes globales, programas educativos permanentes o emergentes de una ideología hecha gobierno y discurso legitimante). Cuando se intenta generar alternativas dentro de la realidad individual, grupal, institucional o social. Cuando no se ven más que rutinas, estructuras descarnadas, marcadas por abstractos jefes imperceptibles. Cuando todo esto (o muchas variantes más) se presentan como parte de lo que sucede al orientador, éste se instala de lleno en una de las articulaciones que definir los componentes a partir de los cuales construir su campo de trabajo.

A partir de ella (en la medida que cada situación pone en juego siempre la posibilidad de utilizar diferentes redes de comprensión, percepción y actuación, para emplearlas sobre sí), el orientador asume una función activa. Su campo de trabajo no es una configuración preestablecida. Es en el propio proceso de actuación profesional donde se construyen los elementos para dar consistencia a ese cúmulo de incertidumbres que es su campo de trabajo. Este es el juego ambiguo, *"...donde la distancia entre aquello que se es y lo que se quiere ser está también subordinada a la imposibilidad de actuar y de transformar la*

realidad..."¹⁴

Podemos aparentar ser parte de algo, sin realmente pertenecerle. Es aquí donde la multiplicidad se transforma en ambigüedades. Los orientadores encontramos imágenes danzando frente a nosotros; cada una planteando diferentes opciones de ser y de hacer: empleados, funcionarios del consenso, profesionistas, maestros, doctores, ideólogos, guerrilleros, terapeutas, técnicos, científicos, teóricos; en fin, múltiples portadores y representantes de un saber y una acción, cuya última expresión es la de traducirse en un cierto nivel de abstracción para comprender la realidad cotidiana de las escuelas.

¿ Interrogantes? Démosle paso al juego de las cuestiones ¿ Cómo puede pretender el orientador cambiar algo en las instituciones permaneciendo dentro de ellas? ¿ Cómo pretende lograr la adhesión a un mundo del cual regularmente recibe sólo las imágenes y circunstancias pertenecientes a los sujetos cuya integración se encuentra en momentos de alto grado de conflictividad? ¿ Qué hacer para conciliar la prácticas como orientador con la vida como padre de familia? ¿ Es válido actuar cotidianamente a favor o en contra de una institución cuando es en ella donde se satisfacen las necesidades primarias de contar con un trabajo y un sueldo? ¿Cuál es la actitud que se debe sustentar ante tanta literatura que cuestiona la realidad a partir de la cual (y muchas veces, dentro de la cual) pretendemos vivir?

Encontrar respuestas a éstas y muchas otras inquietudes, es una tarea difícil y, en la actualidad, siempre personal. Encontrar estructuraciones capaces de proporcionar alguna alternativa de reflexión, parece seguir circunscribiéndose a un simple intercambio de intelecciones y afectividad. ¿Cómo comprender que esta condición que parece y aparece con tanta complejidad no existe sólo como la relación entre un cierto número de discursividades, que coinciden con un cierto número de realidades?

Al hablar de comprensión se involucra todo un complejo de redes para la adquisición de significados. No sólo las redes cognoscitivas, sino también las afectivas, políticas, fenomenológicas, existenciales, teóricas, prácticas, experienciales, etc. En el transcurso de este texto, se presentarán tres *campos* dentro de los cuales confluyen diferentes niveles y dimensiones de reticulación. ¿ Cuáles son estos *campos*? El de *análisis*, el de *implicación* y el de *intervención*?

A partir del desarrollo (consciente o inconsciente) que el orientador haga de ellos; podremos ubicar una parte fundamental de las expectativas de acción, con las cuales cada orientador *construye* un mundo donde se desarrollan los procesos que le dan significado a su cualidad de ser alguien para otros.

Campo de análisis.

14. BASAGLIA, Franco. Los crímenes de la paz. Siglo XXI editores, México, 1987; p.14.

Regularmente tenemos la creencia de que existen sólo aquellos fragmentos de la realidad para los cuales tenemos un código adecuado de enunciación. Como profesionistas, nos hemos dotado con algún bagaje teórico-metodológico-referencial, para descifrar *lo que sucede* en el nivel de realidad por el cual optamos como orientadores. *Lo personal, lo grupal, lo institucional o lo social*, se transforman en producciones discursivas estructuradas. A través de éstas asumimos los códigos que usaremos para referirnos a los complejos o simples procesos que creemos aprehender.

Prevalece la necesidad por *incorporar*: incorporar el lenguaje con los actos; incorporar cada situación hacia un paradigma reconocido teóricamente; incorporar la inestabilidad y discontinuidad de un sistema en determinaciones discursivas adecuadas para su enunciación. En fin, incorporar los actos, representaciones y claves de cada situación, como referencias pertinentes para darle a cada fragmento de la realidad un nombre con el cual identificarlo.

Ante cada problema concreto, el orientador se encuentra de frente con la posibilidad para desarrollar profundas (o superficiales) descripciones, explicaciones, disertaciones o cualquier otro tipo de discurso, que tienda a funcionar como instancia mediadora entre la necesidad de actuar y la posibilidad de enunciar. Esto es lo que constituye al campo de análisis; pero no sólo es asignar un nombre (reprobación, fracaso, resistencia, elección, disciplina, etc.), sino sobre todo hacer el encabalgamiento de este nombre con los relatos que pretenden dictar las reglas para validar las formas en que se produce la realidad.

Resulta sintomático que la existencia de quienes constituyen el contexto inmediato del orientador, depende estrechamente de la posibilidad por encontrar una cadena de significados que le den sentido. Un alumno existe con los matices que le dan las bases cognitivas propias de quien pretende trabajar con él. Sus dramas y conflictos serán más visibles en la medida en que el orientador cuente con una estructura de conceptos y categorías que le permitan comprenderlos.

Un noviazgo confuso que trastorna todo el núcleo relacional de un adolescente; los sentimientos de culpa generados por un divorcio; el círculo de emociones negativas y fracaso que se produce ante el abandono de las actividades académicas; la dificultad para construir estrategias cotidianas de vida. Éstas y muchas más situaciones, requieren de que exista por lo menos una base conceptual en el orientador para que le permitan darles cabida como realidades.

El campo de análisis se elabora a partir de diferentes teorías, categorías, conceptos o simples definiciones, mismos que dan significado a las situaciones que se enfrentan. Este significado tendrá alcances en tiempo y espacio variables, de acuerdo con el bagaje empleado por el orientador; de igual manera las dimensiones o niveles que se privilegien para

estructurar la coherencia de dicho análisis dependerán del procesamiento tanto de los sistemas de enunciación como de cada situación por la cual se atraviesa.

El análisis deja de ser un riguroso momento de racionalización, para adquirir una *función performativa*, la cual se caracteriza por su oposición a la *constatación* Paul Ricoeur lo explica de la siguiente manera: "...en lo performativo, sólo la primera persona del singular da al verbo su fuerza (...) decir es hacer." ¹⁵

Cuando aprueba, desaprueba, aprecia, advierte, promete, argumenta, admite, responde, el orientador se sitúa en relación con una narración que representa su posibilidad para conectar lo que sucede, con aquello que él ha aprendido que es posible que suceda. La explicación sustentada mediante causalidades, está ligada irremediamente a la explicación que se construye a través de intenciones o motivos. La historia dentro de la cual transcurre su formación, le ha permitido darle cierta coherencia al disperso conjunto de historias cotidianas que constituyen su creencia. "... la creencia, en efecto, se refiere a algo que está o no está, puede ser verdadera o falsa..." ¹⁶. Pero para el orientador el campo de análisis se construye en torno a la creencia en un *yo puedo*, el cual se entenderá en los siguientes términos:

"... yo creo que no hay condiciones antecedentes que hagan imposible que yo ejecute un acto distinto al que yo he elegido (...) creo que las condiciones existentes no hacen mi acción ni imposible ni inevitable." ¹⁷

Como puede apreciarse, el campo de análisis se construye como una *instancia performativa* cuyo funcionamiento y características establecen los juegos de necesidad y posibilidad a partir de los cuales el orientador asume y reconoce los discursos que puede generar y utilizar para interpretar sus actos. En estos discursos convergen elementos provenientes de los diferentes dominios del saber humano, pero su coherencia depende del potencial estructurador que tengan para proponer discursos coherentes.

Se puede desarrollar toda una explicación o descripción de situaciones problemática cotidianas: la reprobación, la deserción, la desintegración familiar, el proyecto vocacional, etc. cuyo valor se encuentra en la capacidad de enunciarlos.

Tanto los aportes académicos - con sus esquemas y teorías globales - como la intuición, reflexión y sentido común de la prácticas profesional encuentran una instancia donde construir el *yo puedo* para el campo de análisis del orientador. Como instancia de confluencia entre las estructuras discursivas, de acción y de captación de lo real, sus opciones para desarrollarse son múltiples; sin embargo:

15. RICOEUR, Paul. El discurso de la acción; Ediciones Cátedra, Madrid, 1981; p. 80.

16. Ib p. 112.

"...la creencia de que yo puedo implica algo referente a un estado del mundo en tanto que éste está abierto a mi acción; por consiguiente, es posible un conflicto de aserciones (la una sacada de la observación de las cosas, la otra implicada por la creencia de que tengo poder de hacer) respecto al mismo estado del mundo." ¹⁸

Crear discursos, no implica naufragar en los mares de los significantes sin significado; ya que al orientador siempre se le piden acciones. Generar acciones no implica perder la perspectiva del bosque al centrar la vista en un sólo árbol, porque al orientador siempre se le pide sentido. El campo de análisis del orientador constituye la oportunidad para encontrar modelos que pongan en relación diferentes configuraciones del mundo oscilando entre lo concreto y lo abstracto, pero introduciendo la alternativa de poder definir un sistema como fragmento significativo del mundo dentro del cual se ubica.

El campo de análisis corresponde a una descripción específica del mundo; sin embargo, esta descripción no se compromete totalmente con la cuestión de saber si el mundo real es un mundo semejante. En dicho campo es posible construir una configuración topológica que permita poner en relación entre sí los diferentes substratos que se involucran para la comprensión de la realidad cotidiana.

A partir del campo de análisis es posible definir algunos sistemas como fragmentos significativos para comprender el desarrollo de los procesos que se involucran en la complejidad educativa: según su estructura, su función o su forma; considerando el fragmento de la realidad de la cual parten; asumiendo los paradigmas de interpretación que se utilizan para trazar las líneas de análisis; asignando niveles de compromiso específicos.

Una aclaración: el carácter performativo del campo de análisis implica simultáneamente cierta conciencia de la *prosecución*, lo que quiere decir que hay algo que el orientador sabe que puede suceder, pero que de ninguna manera se refiere a la posibilidad de que la realidad educativa adquiera tal o cual camino para hacerse real, sino que tiene conciencia de que en un determinado tiempo y lugar tendrá lugar el hecho de que pueda suceder o no lo que él ha considerado.

Esto se debe al carácter contingente del campo de análisis. Cuando se toman decisiones y se ejecutan acciones los sistemas del campo de análisis se ponen en movimiento; se parte de los estados iniciales que propone el análisis para intervenir en ellos. Cada intervención lleva consigo una modificación de las circunstancias dentro de las cuales se actúa, de allí que el análisis modifique continuamente sus referentes.

Campo de intervención.

Cuando una acción pone en movimiento los sistemas, se asigna a éstos de un cierto

carácter cerrado; pero no en el sentido de una clausura definitiva, sino en el de un espacio delimitado dentro del cual se ejercen las decisiones y las acciones. Puedo pensar y analizar tanto como mi campo de análisis me lo permita; pero cuando decido iniciar cierta acción que incida en la situación concreta que motiva mi reflexión, entonces algo puede suceder.

A diferencia del campo de análisis, el campo de intervención no se sustenta sólo en el "yo puedo", pues existe algo que no hago suceder, pero del cual tengo la referencia de que al constituirlo como un territorio (espacio donde ejerzo mi acción) puedo incidir en la conformación de los sucesivos estados de su desarrollo.

El campo de intervención es un espacio de intersección entre la acción y la causalidad.

" El concepto de intervención comprende los dos aspectos; por un lado la intervención supone que podemos hacer algo; pero hacer suceder algo supone que secuencias de acontecimientos se constituyen en sistemas cerrados." ¹⁹

La idea de intervención permite introducir la concepción de ciertos modelos de acción y percepción ligados a la función de producir efectos. Aquí, las estrategias utilizadas por el orientador se impregnan de una experiencia humana: *la experiencia del poder* ²⁰. Pero este poder debe entenderse en el sentido que le han asignado las corrientes institucionalistas y el pensamiento foucaultiano; es decir el complejo entramado que se teje entre los niveles individuales de la vida cotidiana y los procesos sociales de producción de la vida misma.

Al momento en que percibimos la posibilidad o necesidad de actuar sobre algún fragmento de lo real – sea éste un alumno tipificado como problemático, o una cierta tendencia de resistencia generalizada al interior de la institución escolar, o un compromiso surgido de la interpretación de los objetivos que se presentan a nuestro funcionamiento – confundimos la experiencia de vivir cada una de nuestras acciones con una provocación para la libertad propia o de otro. Si líneas atrás se había mencionado que el orientador no es

18 Id.

19 Ib P.125.

20 Existe un debate abierto desde las dos décadas anteriores en torno al PODER. Se le ha enfocado con diferentes ópticas: su genesis, su desarrollo, el entrecruzamiento con otras dimensiones de la vida social, su carácter político, la preeminencia de su dimensión burocrática, etc. Tal vez el planteamiento más importante que se ha logrado obtener sea la redefinición del vínculo entre el sujeto y su contexto, a partir del cual se han establecido nuevas lecturas para interpretar la interioridad y la exterioridad del poder como un proceso cotidiano par construir la realidad. El presente trabajo no pretende abordar explícitamente la problemática del PODER, pero debo aceptar y asumir que gran parte de la experiencia en que se basa, se refiere a la incursión en los territorios del poder vivido concretamente, no a ése que se impugna en abstracto desde una lectura, sino al que se te presenta como una instancia de subjetivación para tu historia. En ella tus proyectos más reflexionados pueden ser tirados por tierra en un instante, pero también puedes seguir descubriéndote como una de las más poderosas fuentes de enigmas y fuerzas sin comparación con ningún otro. Esta ubicación entre lo interno y lo externo de los procesos del poder, es lo que entiendo como EXPERIENCIA DEL PODER. Pero qué entiendo por PODER, lo dejo en palabras de Cornelius Castoriadis:

"Si definimos como poder la capacidad, para una instancia cualquiera (personal o impersonal), de llevar a alguien (o a algunos) a hacer (o a no hacer) lo que, dejado a su suerte, no necesariamente hubiera hecho (o quizás hubiera hecho), es inmediato que el más grande poder concebible es el de preformar a alguien de tal manera que por sí mismo haga lo que se quisiera que hiciera sin ninguna necesidad de dominación (...) o de poder explícito para llevarlo a..." [CASTORIADIS, Cornelius. Poder, Política, Autonomía; en

un espectador pasivo (por más que lo quiera) cabría enfatizar que cada acción (realizada o no) se extrapola hacia el universo de las significaciones del sistema donde se desarrolla. Toda acción es un movimiento que se invierte de *intencionalidad*. Mientras llevamos a cabo una acción perseguimos determinada finalidad, tenemos fijado un objetivo o determinado propósito.

Hay un momento dentro del cual *explicar, comprender y actuar* coinciden. Este punto es aquél en el que *intervenimos* en el curso de los procesos realizando nuestros propios poderes, que son simultáneamente lo que podemos hacer, lo que sabemos hacer y lo que efectivamente hacemos. Se trata de presentar al campo de intervención como la construcción de un conjunto de sistemas, delimitados no sólo en cuanto al espacio y tiempo en el cual transcurren los procesos a los que se refieren, sino a muchas otras determinantes. Obtenidas entre la confrontación del campo de análisis y el mundo cotidiano permiten establecer estrategias de acción y reflexión acerca de cómo incidir en una serie de acontecimientos, cuando se tiene la creencia de que es posible producir efectos de sentido en ellos.

Reflexiona acerca de la siguiente situación:

Una de las funciones que regularmente se asigna al orientador es la de tomar medidas preventivas y correctivas respecto a los procesos de reprobación. Haciendo uso de los recursos profesionales se pueden tomar medidas adecuadas para describir tanto la situación como a los sujetos que se involucran en ella; esto lleva a la construcción de un campo de análisis para el problema. Se le podrá ver desde diferentes perspectivas: como un proceso normal, del cual sólo hay que evitar que desborde el standard aceptado por la institución; como un producto negativo, del cual hay que encontrar y atacar las causas; como una consecuencia de los desajustes personales, etc. Para comenzar a definir su campo profesional, el orientador recurre al campo de análisis. Sin embargo, la profundidad o ligereza del mismo sólo constituyen un momento para pasar a establecer el qué hacer.

Actualmente se han implementado programas institucionales permanentes de atención a la reprobación que ya no están sólo a merced de la capacidad de interpretación del orientador, a quien se le proponen objetivos, ejes de acción, estrategias e incluso metas o resultados que es necesario alcanzar. Ante ello, el análisis deja de ser un recurso retórico para constituirse en el proceso simultáneo a través del cual se establecen los mecanismos precisos que deben construirse.

Si el campo de análisis puede entenderse como el predominio de las funciones deliberativas y descriptivas con su base eminentemente cognoscitiva basada en datos, sondeos, índices, opiniones y otras certezas que nos responden a la cuestión sobre ¿qué es y cómo se entiende la realidad? El campo de intervención obtiene su sentido de otro paradigma ¿Qué debemos hacer para lograr esto o aquello? La cual lleva dentro de sí a la intención y al acto ligados. Estamos dentro del momento para el cual lo que importa es *construir escenarios* para que el discurso se confronte con lo real.

Nuestras ideas pueden ser altamente especulativas, reflexivas, imaginativas y gratificantes, pero ¿qué tan posible y necesario es que las trabajemos como realidades? Y es en este punto que los programas dejan de ser documentos inconsistentes que se utilizan para engrosar los archivos de algún supervisor. El campo de intervención se conecta con el potencial de realización de los proyectos; lo cual no depende exclusivamente de la voluntad del orientador, ya que involucra la capacidad de incidir en las circunstancias.

Conviene señalar algunos de los componentes que dan sustento a este campo:

- ◆ Una *base constructivista*, a partir de la cual los problemas y situaciones que enfrenta el orientador existen como presencias factibles o virtuales; pero se hacen reales cuando son "descubiertos"; es decir, cuando el orientador los hace visibles y concurrentes a través de su acción y percepción. Existen independientemente de él, pero su construcción como conjunto de sucesos o acontecimientos, para los cuales tiene opciones, depende de la posibilidad de construirlos, no sólo como una discursividad, sino como un fragmento de realidad para la cual se tienen los instrumentos, experiencias y bases intelectuales que permitan tener el poder de intervenir en su desarrollo.
- ◆ Su delimitación a partir de *estrategias*, ya que entre desear y hacer existe la diferencia de la pasividad y la actividad intencionales o circunstanciales. Cuando se descubre lo que hay que modificar se necesita contar con mecanismos e instrumentos operativos para modificarlo. Esto constituye no solamente una reflexión acerca de los instrumentos; puesto que implica valorar, desde un enfoque antropológico y axiológico, la estrecha relación que existe entre percibir la necesidad de hacer algo y tener el poder y la capacidad de hacerlo.
- ◆ La *posibilidad de incidir*, cuando se tiene dentro del dominio territorial profesional la facultad de tomar decisiones en torno al desarrollo de cierta situación particular de otro (canalizarlo, opinar en torno a él, sugerir, tratar, ignorar su proyecto, etc.); de manera tal que lo que hagamos o dejemos hacer, pueda ser un momento significativo para él.
- ◆ La importancia del campo de intervención se encuentra en *delimitar* hasta dónde nuestra actuación cotidiana contempla que los acontecimientos que hagamos suceder llevan incluidos en sí el compromiso de hacer coincidir (de la mejor forma posible) la reflexión, la instrumentación y la actuación. Establecer espacios y tiempos de confluencia entre lo que profesionalmente podemos producir enlazado con lo que creemos que otro sujeto está deseando que suceda o acontezca.

¿Cuántos nobles propósitos hemos visto sucumbir ante la falta de un *campo de intervención* adecuado? Está el orientador que percibe la amplitud de la población que demanda su acción, y sólo reconoce las limitaciones de su formación clínica para actuar con grandes sectores. O de aquél que descubre que los grandes problemas de reprobación están ligados a la deficiente formación del magisterio. Ni qué decir de quien se encuentra con que

son la familia, el nivel de desnutrición, el capital cultural y otras condiciones cotidianas del alumno las principales causantes. Sin embargo, para lograr que nuestros actos incidan en la realidad, contamos con un recurso: volvernos una especie de guerreros dentro de la cotidianidad.

"La diferencia básica entre un hombre común y corriente y un guerrero, es que éste último considera todo como una batalla, mientras que el hombre común considera todo como una bendición o una catástrofe".²¹

Pero una batalla cotidiana no consiste en aferrarse a la versión original que se tiene de la realidad y morir por ella. Quizás se le entienda mejor si la visualizamos como el acto de armar estrategias adecuadas para atacar; atacar una situación, problema o forma de concebir la realidad.

El terreno más propicio para cada batalla, es parte de la tarea que queda al orientador, y ante la cual a veces se obstina por prevenir que los alumnos lleguen a situaciones límite; le aterroriza pensar en que puedan reprobar y esto signifique un fracaso en su vida. No obstante, muchos llegan a esta situación ¿ Por qué entonces no cambia su estrategia y prepara algo para cuando lleguen?

Decir: "*tengo un campo de análisis*", es afirmar: "*puedo pensar que...*"; decir "*tengo un campo de intervención*", debe traducirse en un: "*hay algo que yo puedo hacer suceder...*" El primero proporciona la base conceptual de la acción; es decir, se confronta con el saber o la ignorancia que tenemos para comprender ciertas circunstancias. El segundo tiene que ver con la posibilidad de hacer suceder ciertos cambios cuya condición está en delimitar en momento en que es más conveniente hacerlos.

Campo de implicación.

Quien orienta es un hombre o una mujer cuya decisión se da cuando opta por cierto campo de análisis e intervención, aún a expensas de su propio desarrollo equilibrado;

" Ha decidido someterse a sí mismo a standars que le restringen de muchas maneras, (...) y que se siente dispuesto a vivir lo más en concordancia que pueda con estos standars mientras esté despierto (siendo esto así, es probable que también sus sueños estén gobernados por estos standars). No es que sea opuesto a aventurarse ocasionalmente en campos diferentes, a escuchar la música de moda, a adoptar vestimentas de moda (...) o a seducir a sus estudiantes. Sin embargo, estas actividades son aberraciones de su vida privada; no tienen relación alguna con lo que está haciendo como experto. "²²

21. Castaneda, Carlos; cit. por VON OECH, Roger en *Sea Genial*, Editorial Selector, México, 1991, p. 163

22. FEYERABEND, Paul. *Contra el m. todo. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Ed Planeta-Agostini, Barcelona, 1994, p. 129.

Quizás sea ésta una de las principales contradicciones de todas enfrentadas por el orientador en su desempeño profesional: experimentar conflictivamente ese territorio que se forma entre los bordes de su vida privada y pública. Cada una de sus actitudes produce un juego de fuerzas cuyo movimiento se desarrolla con variaciones significativas, entre lo que es producto de las circunstancias y lo que es producto de su acción personal. Resulta sumamente difícil establecer hasta donde terminan o se circunscriben los alcances del trabajo que realiza.

Si se logra que un determinado problema sea resuelto satisfactoriamente o, por el contrario, que las estrategias de atención agudicen la presencia del mismo ¿ cuál es la responsabilidad personal del orientador como profesional y técnico de un saber práctico ? ¿ Hasta dónde se le puede conectar o involucrar con el desarrollo de determinado tipo de procesos al interior de la institución?

El carácter de las acciones de un orientador tienen frecuentemente un "efecto simbólico", un querer ser o hacer algo para alguien, lo cual implica una actitud subjetiva, cuya *sustancialización* para entrar a conformarse como parte de lo *objetual* no depende exclusivamente de ese "querer", pues se encuentra siempre atravesado, redefinido, transformado o confrontado con la posibilidad y la necesidad que cada circunstancia le va poniendo enfrente.

¿ Cómo se articulan, conectan o confluyen las acciones de un orientador con los campos de análisis e intervención que ha logrado establecer como pertinentes para su *competencia*? Esto debe enfocarse desde una perspectiva biunívoca:

Cuando el orientador enfrenta la diferenciación o concordancia, instituida entre sus actividades burocrático - rutinarias y sus opciones existenciales o sus compromisos más amplios (políticos, culturales, éticos, humanistas, etc.) se encuentra en una encrucijada: ¿ hacia dónde poner en juego sus conocimientos?

En un primer momento, estos conocimientos pueden ser entendidos como sus formas personalizadas de sentir, interpretar, vivir, percibir, existir, etc. Pero simultáneamente moviliza la función de funcionario de consenso que se le asigna por su *imagen profesional*²³. Cualquier posible proyección hacia una población concreta o abstracta (el "pobrecito alumno" con gravísimos problemas familiares, la actual falta de valores en la formación de los jóvenes, la reprobación, el ausentismo, lo incomprensible de la existencia humana, y un extenso etc.,) tendrá que hacerse operativamente.

Por más que lo quiera, el orientador no existe como una realidad aislada: sus filias y sus fobias; sus aciertos y sus errores; la claridad u opacidad de su pensamiento, sus decisiones y actos; sus impulsos y contenciones; su apego o distanciamiento: Todos esos

23. Cf. BASAGLIA, Franco. Op. cit., passim pp. 13 a 102.

niveles y dimensiones que se involucran en la construcción de sus opciones para dar sentido a cuanto quiere *proyectar o introyectar*, en su vínculo entre sujeto y objeto; todo eso, se constituye en una *puesta en escena*; es decir, en un montaje dentro del cual cada orientador asume los diferentes personajes y argumentos que tanto la institución como su práctica profesional ponen a su alcance: dramas, comedias, epopeyas, parodias, etc. La puesta en escena implica:

- ◆ Un *escenario*, regularmente un fragmento de institución (problema, circunstancia o situación) donde confluyen elementos materiales concretos con dispositivos imaginarios.
- ◆ Los *actores*, en este caso los sujetos institucionales involucrados (orientador, maestros, alumnos, padres de familia y otros).
- ◆ El *libreto o argumento*, dentro del cual se encuentran los encadenamientos de la discursividad que se propone como estructurante para las acciones que suceden y los parlamentos (alguna reprimenda, intensos monólogos, acaloradas discusiones, batallas, reconciliaciones, sublimes momentos de amor o intensas pasiones incontroladas).
- ◆ La *convención*, pues toda puesta en escena requiere de la existencia de cierto grado de acuerdo entre sus componentes; lo cual se logra en la medida en que la estructura del montaje coincida con aquello que es reconocido como creíble (imaginémonos un orientador con un monólogo acerca de la *autoestima* y la realización personal frente a un público cuyas necesidades están al nivel de la subsistencia ¿Cuál sería la respuesta de parte de quienes concurren en tal situación?)

Uno de los aspectos fundamentales de cualquier puesta en escena, lo constituye la capacidad de los actores por interpretar la obra; en el caso del orientador sucede algo muy parecido. No resulta tan importante si él es parecido al personaje que interpreta (autoritario, comprensivo, "barco"; indiferente, conflictivo, etc.). Tampoco si cree verdaderamente en aquello que el personaje debe creer. Importa, más que nada, la capacidad que tenga para entrar en los discursos de cada personaje, interpretarlos y proyectarlos hacia los otros, de manera tal que éstos los consideren creíbles.

Antes de intentar una inferencia tal vez resulte oportuno abrir un *fragmento de realidad* a la reflexión:

Cuando la institución particular dentro de la cual trabaja un orientador, presenta una marcada tendencia a producir en los alumnos mecanismos de resistencia para adaptarse a los procesos de enseñanza/aprendizaje (ya sea que se expresen a través de lo conductual, cognoscitivo, afectivo o cualquier otra dimensión) ¿cuáles son las opciones por las cuales debe decidirse el orientador a actuar? Habría que enlistar algunas de ellas:

* Convencer al alumno de la importancia que reviste la obtención de un certificado de estudios para aspirar a obtener un rol que satisfaga ciertos niveles de necesidades dentro de la estructura social actual.

*Instrumentar estrategias de atención alternativas para suplir las carencias generadas por las deficiencias en la prácticas docente.

*Generar en el alumno una situación de crisis que lo lleve a reflexionar existencialmente y en forma autónoma o situacional acerca de la conveniencia o no de su retiro o continuación dentro de la institución.

* Coordinar los esfuerzos de los agentes educativos a fin de lograr cierta mejoría en las condiciones dentro de las cuales se desarrolla.

* Suprimir a los elementos más negativos a fin de permitir que los demás reconozcan la pertinencia de adecuarse a las condiciones actuales.

*Denunciar el carácter represivo, autoritario, alienante y enajenante de la educación en el México actual.

* Realizar un estudio de casos, de seguimiento generacional, de análisis situacional para producir elementos teórico/conceptuales que permitan generar categorías que explicativas de los procesos, sugiriendo posibles estrategias de atención.

*Aplicar el reglamento escolar al pie de la letra.

*Reconocer lo significativo del problema y lo restringido de su tiempo de trabajo para resolverlo.

En cualquiera de estas opciones y otras más que se han implementado en diferentes planteles se puede encontrar una situación común: la relación del orientador con varias estructuras que producen discursos, actos, expectativas, sentimientos, emociones u otros efectos de realidad. Dentro de ellas, las necesidades reales de un *usuario* se definen a partir de los mecanismos y elementos de comprensión que el *servicio* establece como adecuadas.

La conexión entre usuario y servicio, implica un juego relacional entre las imágenes del orientador entendido como portador de un saber técnico específico tanto como realizador de prácticas institucionalmente determinadas. Será él quien defina simultáneamente a su objeto o campo de atención; poniendo en práctica aquello que considera adecuado o pertinente.

El *campo de implicación*, es un producto de las *territorializaciones* (vid infra) que condicionan al orientador a construir la *realidad y utopía* de sus discursos y actos, producidas como definiciones, codificaciones, clasificaciones, aspiraciones, reglamentaciones, disposiciones, límites y alcances que él puede construir para responder a las necesidades de un campo u objeto que él mismo establece como sus propias necesidades.

El orientador logra establecer cierto vínculo entre procesos que existen con un carácter objetivo, pero cuya percepción depende de la existencia de una base subjetiva y compleja intencionada en la medida que confluye con la posibilidad de que sea el orientador-sujeto quien geste, defina y/o transforme esta interacción.

El *campo de implicación* se construye cuando se consideran éstos y otros elementos más en la construcción de una alternativa dentro de los campos de análisis e intervención para dicho orientador; quien "...es siempre, por el mero hecho de su presencia y aún cuando lo olvide, un elemento del campo"²⁴. Es, pues, una oposición radical a "... las pretensiones de

24 LAPASSADE. Georges Socioanálisis y potencial humano. Ed. Gedisa. Barcelona. 1988. p. 107

*objetividad alardeadas por los investigadores en ciencias sociales."*²⁵

Para el orientador resultan poco pertinentes todas esas disquisiciones que se desarrollan académicamente en las instituciones superiores, acerca de

"... la oposición entre la conciencia inmediata o ingenua, por una parte, y, por la otra, la conciencia reflexionada, la teoría, la ciencia, etc. (...) La ideología (...) ,su sistema conceptual, pero también su cuerpo y su sexo, son elementos del dispositivo analizador." ²⁶

Dentro de este campo, se vitalizan los dos anteriores (el de análisis y el de intervención); ya que tiene como guía elucidar la *transversalidad* de las pertenencias del orientador. Su flujo se extiende a través del sujeto

"... en la apropiación e integración personal de las ideologías e instituciones. El análisis toma por objeto los bloqueos institucionales de cada uno, coloca su eje más sobre el individuo [la relación que mantiene con las instituciones] que sobre la misma institución" ²⁷

El profesional que confronta su formación académica con la formación que representa ser orientador adquiere un cúmulo de experiencias que lo pueden llevar a cuestionar su aislamiento afectivo, ideológico y organizacional en relación con el mundo que le rodea. De ese modo se expone al tener cada vez más puntos o territorios de contacto con los otros sujetos institucionales. En ello se aparece un cierto ambiente de apuesta: " *Si no nos comprometemos más que en un sólo lugar es difícil, muy difícil, poder 'abrir puertas' a los alumnos. Nos exponemos a girar en redondo.* " ²⁸

El orientador se conforma como un ineludible sujeto de encuentro. Su carácter paradójico surge al requerir el desarrollo de diferentes campos de análisis , intervención e implicación, para cada uno de los cuales constituye simultáneamente un amplio universo y un objeto específico; lo mismo que una prácticas y un discurso para referirse a sí mismo.

Dicho en otros términos: El orientador educativo representa una determinada forma de *hacer, existir y ser*, para la cual no existe un dominio único, sino multiplicidad de configuraciones. Cada una de ellas responde a esta tensión entre lo amplio y lo estrecho; lo superficial y lo profundo; lo hecho y lo dicho; lo posible y lo imposible; lo necesario y lo deseado; lo real y lo imaginario; la causa y el azar; el acontecer y el suceder; la potencia y el acto; el ser, el no-ser, el poder ser y el deber ser.

Pero será cada orientador particular eligiendo desde su propia situación quien condense y dé resolución a estos conflictos en sus diferentes niveles y dimensiones. Por ello resulta el responsable principal, que no siempre el único, de construir el vínculo entre la

25. Ib. p. 106.

26. Ib. p. 109.

27. HESS, Remi. *La pedagogía institucional, hoy*. Ed. Narcea, Madrid, 1974.p.88

función de Orientación que detenta y la parte de su *ser, hacer y/o existir* que involucra en dicha función.

UN ESTRATEGIA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

Puede comenzar a vislumbrarse la perspectiva que se trata de presentar aquí, y que es la del orientador entendido dentro de los procesos institucionales a través de los cuales se desarrolla y construye sus propios campos e imágenes. Pero no marcado por la fatalidad del suceder de los mismos (si bien hay quienes así tratan de verse) sino como un generador permanente de instancias para los otros y para sí mismo.

En este sentido, parece conveniente presentar algunas otras construcciones conceptuales que proporcionen opciones para la comprensión de estos procesos. Éstas han sido desarrolladas en su mayoría por diferentes representantes del movimiento institucionalista francés (psicoterapia institucional, Socioanálisis institucional, Sociopsicoanálisis institucional, etc.), si bien no es la intención de este trabajo hacer un desarrollo extenso de las mismas, ya que existen trabajos importantes que se enfocan a ello²⁹. Su enunciación, constituye apenas un apoyo para entender las categorías y paradigmas que se emplearán posteriormente en este trabajo.

Conceptualización de la institución.

El orientador trabaja dentro de determinadas instituciones, pero uno de los lastres que más pesan en la construcción de sus marcos referenciales es el propio concepto de institución que utiliza para enfocar ese espacio escolar dentro del cual se ubica su existencia profesional.

Una de las características de este concepto es su polisemia. En este país, en lo particular, todo aquello que se refiera a las instituciones parece confundirse con el territorio establecido por el dominio de un partido gobernante; así parecería que la institución es un estado de cosas establecido a partir de la proyección de lo que tal dominio representa.

De ese modo habrá orientadores que entiendan su vinculación con la institución a través de un nexo ideologizado de pertenencia corporativa, por lo cual consideran válido pensar: "soy leal a la institución", desde el momento en que definen dicha lealtad como un

²⁸ Ib p 91

²⁹ Consultar bibliografía al final

apego incondicional y servil a las autoridades que se encargan de administrar la escuela o subsistema en el cual se ubican como trabajadores de la educación.

Para ellos, la institución existe como una *entidad abstracta* que trasciende toda la cotidianidad de sus circunstancias, de manera que es inmutable, universal, cuestionable – cuando mucho – no transformable (por lo menos, no al nivel de los actos de él como individuo), si bien esto no les impide utilizarla para satisfacer sus necesidades inmediatas y concretas.

No son nada raras tampoco aquéllas percepciones que parten de una visión psicoafectiva de la institución: la escuela es como una gran familia; por lo que resulta fundamental la estructuración a través de nexos que tienden a proyectar las vivencias psicofamiliares como sus principales recursos de actuación. La mayor parte de los procesos son vividos a través de emociones o estados de ánimo, para los cuales importa más el tratamiento afectivo que el situacional. Los conflictos y desajustes serán enfocados como alguno de esos dramas familiares que tienden a marcar el desarrollo de la propia personalidad.³⁰

A pesar de lo anterior, actualmente cada vez hay más orientadores que tienden a reconceptualizar la institución, como un conjunto complejo de mecanismos, que determinan las interacciones entre los diferentes integrantes de un cierto lugar (la familia, la escuela). Para ellos, la vinculación del sujeto individual a los códigos colectivos resultar parte fundamental de su trabajo. Por lo que los procesos de adaptación e inadaptación tienden a acaparar su atención profesional, centrándose en los dispositivos que se pueden generar para lograr mayor armonía – o menor conflictividad – entre el individuo y su contexto inmediato.

También pueden detectarse otras visiones para las cuales la institución no existe en los dos niveles anteriores; es decir, no es ni esa entidad abstracta, ni ese dispositivo concreto. Para ellos la institución es una construcción constante, un espacio concreto (en cuanto a organización particular: una escuela, una familia, etc.) dentro del cual se desarrollan ciertas funciones significativas para un determinado sector de la sociedad, y dentro del cual los diferentes sujetos involucrados realizan proyectos propios o ajenos a través de sus actos.

Debemos incluir también a quienes utilizan categorías macroeconómicas y ubican a las instituciones dentro de los llamados Aparatos Ideológicos del Estado, mismos que funcionan dentro de la superestructura de una sociedad para reproducir las condiciones hegemónicas de la misma. Para ellos, si bien sustentan una visión crítica respecto al trabajo de las instituciones, las alternativas se encuentran fuera de ellas.

30. Cf. lo referente a la regresión de lo político hacia lo psicoafectivo, en MENDEL, Gerard; Sociopsicoanálisis 1 y 2. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1975.

Cada orientador emplea cierta conceptualización implícita o explícita de lo que entiende por institución. Con base en ella se estructura el substrato a partir del cual define y da sentido a sus actos. Participar, aceptar, negar, proponer, transformar, reproducir la institución, serán alternativas ligadas a la visión que de ella se tenga.

Sucede que, en muchos de los casos, el lastre del concepto se encuentra en la dificultad que se tiene para articular dos momentos diferenciados en el trabajo institucional del orientador:

- ◆ Aquél que se refiere a las acciones tendientes a hacer que se conserven las formas universales (o por lo menos más aceptadas) de las relaciones sociales prevaletentes.
- ◆ El segundo, consistente en reconocer que éstas no son definitivas; que se transforman, tanto por procesos de tipo macrosocial como por los microsociales.

A fin de abordar esta difícil articulación, se han generado múltiples propuestas conceptuales. A continuación se presentan algunas de ellas, las cuales han sido consideradas como pertinentes para apoyar el trabajo del orientador

El proceso de institucionalización.

Algunas veces un acto aparentemente sin significado cobra una carga de fuerza, en la medida que su simple presencia representa un peligro para los límites de la territorialidad que se ha establecido de antemano. Pensemos en esa articulación que últimamente ha vuelto a ponerse en relevancia: *la vinculación entre la familia y la escuela.*

La necesidad de incorporar a los padres de familia a los procesos desarrollados en el interior de las escuelas ha generado la más amplia gama de reacciones y propuestas. Mismas que van desde manifestarse por una apertura total facilitando la incorporación orgánica de los padres de familia a través de las diferentes instancias que existen y se han propuesto; hasta alcanzar un carácter paranoide cuya intención básica es contener, desarticular y manipular todo intento de participación.

El orientador educativo generalmente cumple la función de vínculo entre familia y escuela; al atender las demandas para intervenir en la comunicación entre alumno, padre de familia y maestro; al canalizar las inquietudes y expectativas de los padres de familia con respecto a las condiciones dentro de las cuales se desenvuelve el alumno; al enfocar al joven alumno como un individuo cuyos proyectos se basan en la incorporación de las mi genes y realidades concretas que le proporcionan tanto la familia como la escuela.

El orientador es la instancia donde confluyen por una parte los sujetos individuales,

que son portadores de *territorializaciones* procesadas en el devenir de lo familiar a lo escolar y viceversa. Por otra, los discursos normativos establecidos en diferentes niveles de interpretación: el de las burocracias dirigentes, el de los administradores internos, el de los docentes, el de la familia, el de los alumnos e – incluso – el del propio orientador.

Pensemos en una situación aparentemente sencilla:

Tú orientador has percibido la presencia de una problemática de organización del trabajo académico dentro del tiempo en que el alumno se encuentra en casa, de modo que son varios los casos que podrían atenderse con ciertas técnicas básicas de seguimiento por parte de los padres de familia o algún otro responsable del alumno. Esto se conecta con una constante demanda o queja por parte de los maestros en el sentido de que los alumnos no entregan dentro del plazo o con las características indicadas los productos de sus actividades extra clase.

Podrías enfrentarlo con un breve curso dirigido hacia los padres de familia de los alumnos detectados; mismo que permitiría llevar al cabo una experiencia grupal dentro de la cual pudieran elaborarse colectivamente las angustias generadas ante la posibilidad de un fracaso escolar, así como proporcionar estrategias semi-estructuradas para que cada padre las adecue a su situación.

Todo está en vías de realización, hasta que eres informado acerca de que todas las reuniones grupales de padres de familia están sometidas a un fuerte control por parte de la dirección, ante el temor de que en su transcurso se generen tendencias críticas respecto al trabajo que la misma ha desarrollado dentro del plantel.

Entonces ¿Qué alternativa de atención podrías implementar?

Las reacciones variarán de acuerdo con los diferentes componentes que como orientador logres percibir dentro de tu circunstancia: desde un dejar que todo “se vaya al cuerno” y no volver a proponer nada, hasta el obstinarte en la realización del cursillo, convirtiéndolo en una demanda de agitación interna; Quizás también optes por el trabajo individualizado o por elaborar una serie de folletos informativos. En fin, hay tantas posibilidades como circunstancia y formas de percibir las.

Lo significativo de esto resulta cuando se enfoca desde otra perspectiva: entender la situación como una confrontación entre aquello que funciona como un *territorio* ya establecido y delimitado en el funcionamiento institucional, y aquello que emerge como propuesta alternativa para su atención.

Al comienzo de este trabajo se mencionó la simultaneidad con la cual se presenta una respuesta para cada problema. La institución tiende a permitir que se manifiesten sólo aquellas problemática para las cuales ha elaborado una estrategia de atención, dentro de los límites de su propio dominio. Cuando se ve confrontada a nuevas construcciones para comprender problemática diferentes se ve involucrada en el riesgo de volverse inconsistente; son realidades para las cuales los códigos de enunciación vigentes no tienen estructuras de incorporación propositivas.

Aunque parezca absurdo, el simple hecho de que alguien pueda enunciarlas ya representa un riesgo para dichos códigos y las estructuras en que se sustenta el mismo, lo cual puede explicarse con base en dos conceptos claves del análisis institucional: *lo instituido y lo instituyente*.

Lo instituido. Todas las reglas, normas, costumbres, tradiciones, etc., que el individuo encuentra en la sociedad son lo que se ha instituido, y se acepta como tal. Esta afirmación, aparentemente tan simple, contiene en sí toda una complejidad de implicaciones: ¿Hasta dónde puede entenderse que las instituciones pertenecen exclusivamente a este orden de cosas que las considera como pura compulsión externa, impuesta por la necesidad de una regulación social? Cuando se le enfoca de este modo *lo instituido* aparece comprendido dentro de ese tipo de exigencias que la sociedad impone para lograr su funcionamiento. Si en algún momento se recompone, dicho proceso estará fuera de los territorios de la propia institución (en las dimensiones económica, política, burocrática, etc.) en la medida que corresponda o no a los objetivos que se le han asignado.

Sin embargo, se pueden abrir interrogantes en otro sentido si se atiende a lo que plantea Baechler "*... las instituciones actuales no son más que una posibilidad entre otras, un proyecto que ha tenido éxito entre otros que fracasaron*"³¹. Lo cual nos permite movernos sobre un plano diferente de conceptualización: lo que existe como realidad inmediata institucional para el sujeto (en un "*aquí y ahora*" específico) no se constituye como una realidad única; ya que es, en efecto, lo positivo que se presenta como "*...un conjunto y un proceso de relaciones sociales que reivindica el monopolio de producción de saber, de poder y de propiedad que se reproducen en ellas...*"³².

El sujeto, sea éste orientador, maestro, padre de familia, alumno o directivo, podrán sustentar en este marco aparentemente único sus acciones y pensamientos. No obstante, en el transcurso del mismo proceso cotidiano de existencia, cada uno se encontrará frente a situaciones para las cuales no se hayan generado códigos, normas, reglamentos, interpretaciones, ni estrategias de acción.

Pensemos en algunos casos, sólo por enunciarlos: el padre de familia desconcertado por la súbita recaída en lo que respecta a calificaciones y disciplina de su hijo; el maestro que debe enfrentarse a un alumno con serias deficiencias en sus procesos de aprendizaje, pero que -según su boleta del grado o nivel previo- está capacitado para cursar el actual; el directivo que se enfrenta a una manifestación de descontento y rechazo por una decisión que desagrada a los alumnos; el orientador al cual se le indica que es el responsable de atender a

31. Cit. por MANERO BRITO, Roberto; *La novela institucional del Socioanálisis*. Ensayo sobre la institucionalización. Ed. Colofón, México, 1992; p 88.

32. GUILHON DE ALBUQUERQUE, José Augusto; *El inconsciente institucional*. Ediciones Nuevomar, México, 1983. p 115.

los padres de familia cuyos hijos tienen una marcada problemática de reprobación, pero a quien se le pide que imponga la línea discursiva de culpabilización sobre los padres; el prefecto a quien sin contar con ninguna formación psicopedagógica se le requiere un trato no carcelario hacia el alumnado; el alumno que en plena necesidad de identificación genérica se aventura a establecer relaciones de noviazgo, las cuales son "prohibidas" por el reglamento de la escuela.

Cada uno de los casos anteriores - junto con muchos más que podrían ser enunciados - representan un *hueco* en el seno mismo de la institución; hueco que regularmente se confronta con lo *instituido* en la medida en que no encuentra canales de realización en este momento. Necesitamos entonces reconocer que "*... cada institución crea simultáneamente la suposición de un estado de desconocimiento, de impotencia y de desapropiación, en la sociedad en la que se constituye. En otras palabras: un no-saber, un no-poder, y un no-poseer sobre el objeto del que se ocupa.*"³³

¿ A través de qué canales o procesamientos se elaboran estos momentos de negación de lo *instituido* ? Para intentar una respuesta, se precisa conocer el concepto complementario.

Lo instituyente. Cada vez que se crean o construyen opciones para tratar diferentes problemática para las cuales la instituciones no han elaborado códigos específicos de enunciación y acción, se hace uso de una *fuerza negativa* cuyo enfoque y procesamiento tienen un carácter propositivo; esto es la clave para comprender lo que es el momento *instituyente*.

" Si el hombre sufre las instituciones, por otra parte las funda y las mantiene gracias a un consenso que no es únicamente pasividad frente lo instituido, sino también actividad instituyente, la cual puede servir para volver a cuestionar las instituciones. El hecho de que una institución sea impugnada forma también parte de ella." ³⁴

Continuamente el orientador se ve en medio de esta situación; analicemos la siguiente situación:

Se presenta la necesidad emergente de elaborar un periódico mural para una campaña de difusión al interior de la escuela. No tenías ninguna información al respecto, tampoco se cuenta con un grupo editorial permanente ni de alumnos, ni de maestros. Te parece que el propósito de la campaña es positivo. ¿Serás tú mismo quien asuma la totalidad de dicha responsabilidad o acudirás al apoyo espontáneo o programado de ciertos sujetos? ¿A qué le darías prioridad: cumplir, mostrar tus habilidades artísticas, generar participación, lograr

33 Id.

34 LAPASSADE, Georges. Socioanálisis y potencial humano. Op. cit. p.91.

la difusión de la información...?

El tipo de elección que hagas constituirá - probablemente - una construcción interna no contemplada, cuya actividad puede volverse significativa en ese momento para el desarrollo institucional. Pero también puede ayudarte a descubrir procesos internos que no habías percibido: el apoyo o bloqueo por parte de tus compañeros de trabajo, las inquietudes y habilidades de algunos alumnos, etc.

Dentro de cada propuesta, el orientador se ve posibilitado a negar aquello que la escuela ha *instituido*; proyectando a partir de sus actos en situaciones diversas, productos y procesos que rebasan la inmediatez de lo que la institución es capaz de procesar. *"Profecía, utopía y proyecto tienen en común la intención de rebasamiento, es decir, su negatividad constituyente."* ³⁵

Esta *negatividad constituyente* involucra una doble intención y actividad: la de oponerse y la de proponer. Sus alcances están ligados a las condiciones subjetivas y objetivas de la misma institución. Todo aquello que sucede y acontece dentro de las instituciones se encuentra signado por el entramado de expectativas que generan los diferentes sujetos demandantes. Así, cuando nos referimos a la escuela, encontraremos que la mayoría de los sujetos se involucran en una demanda concreta: la obtención de un certificado; es decir, por más radical que pueda ser algún desbordamiento instituyente, siempre encontrar sujetos (en una gran proporción) para los cuales sea indispensable un soporte concreto de los procesos en los cuales se involucra.

El momento *instituyente* del trabajo en orientación no se establece como un desbordamiento continuo cuya finalidad sea la de liquidar o hacer explotar la institución. Quien pretendiera esto se condenaría al aislamiento al carecer de límites concretos para los procesos que pueden desencadenarse. Esto se debe a que su trabajo se conecta con sujetos institucionales concretos (individuales o colectivos), para quienes la imagen del orientador existe en la medida en que éste representa la posibilidad de obtener alternativas de satisfacción para su necesidad o carencia.

Tal vez pueda comprenderse mejor este momento si se le enfoca desde una perspectiva que tienda a desligar al sujeto individual - el orientador - de la función institucional - la orientación -. Independientemente de las cualidades personales de quien ejerce la función existe toda una *imagen socio-institucional vigente* acerca de cuál debe ser su funcionamiento. Para lograr proyectar alternativas el orientador debe reconocer la posibilidad de dejar de ser como supone que debe ser; pero no para diluirse en lo que lo *instituido* le propone como su opción de identificación; sino para partir de esta imagen y desterritorializar aquellos procesos que puedan aportar cambios significativos en los

mecanismos de elaboración de conflictos al interior de la institución.

Entre lo instituido y lo instituyente el orientador se convierte en un vehículo para transitar; a este proceso se le ha conceptualizado con el término de *institucionalización*, mismo que adquiere un doble significado: institucionalizar como un proceso de producción de instituciones de una manera permanente; pero también como una traición a los principios básicos de la oposición.

El orientador es un sujeto cuya realidad situacional lo lleva a enfrentar las necesidades emergidas dentro del proceso de INSTITUCIONALIZACIÓN. Regularmente termina comprometido con las intenciones de cambio institucional que otros sujetos proponen. Entonces ¿Hacia dónde se dirigen los esfuerzos de transformación o cambio que se generan al interior de los procesos institucionales?

El sentido de los cambios

Toda sociedad crea, a través de las instituciones, su propio mundo real, dentro del cual existen elementos suficientes para ser comprendida ella misma "... es un sistema de interpretación del mundo; (...) es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo" ³⁶. Es dentro de este proceso de *institución de la sociedad* donde la educación encuentra su desarrollo. Por ello, la actividad instituyente del orientador se encuentra sometida a un constante juego de referencias. La producción de situaciones es, simultáneamente, la fabricación y elaboración de informaciones ilimitadas capaces de proporcionar diferentes tipos de referencias para la experiencia social humana.

" Y esa es la razón por la cual (...) la sociedad percibe como un peligro mortal todo ataque contra ese sistema de interpretación; lo percibe como un ataque contra su identidad, contra sí misma." ³⁷

Pero un sujeto individual no produce instituciones; lo que hace es encabalar sus actos con el sentido o sinsentido de lo que la institución produce. También da cuerpo al proyecto social de la institución a través de su hacer cotidiano: ya sea reproduciendo lo instituido, creando potencias instituyentes, o insertándose como una de las instancias de elaboración entre ambas. Lo que se pone en juego con cada acto es la permanencia o transformación de cada componente institucional; aunque cabría señalar que la permanencia total es una mera ilusión, lo mismo que la transformación total.

Abusando de concepciones abstractas, podría emplearse el principio de la

35 MANERO: op. cit. p. 95.

36 CASTORIADIS, Cornelius. Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto. Ed. Gedisa, Barcelona, 1986 p. 69)

37. Id.

inconsistencia de las teorías, para comprender el sentido de los cambios:

"Cada proceso, cada objeto, cada estado, etc., contiene realmente parte de la naturaleza de todo otro proceso, objeto, estado, etc. Conceptualmente esto significa que la descripción completa de un objeto es autocontradictoria. Esta descripción contiene elementos que dicen lo que el objeto es (...) y también contiene otros elementos que dicen lo que el objeto no es (...). El proceso contendrá parte de aquello de lo que se ha separado, y esta parte tendrá que ser descrita mediante ideas inconsistentes con las ideas utilizadas para describir el proceso original (...)" ³⁸

Si para cada proceso existe esta inconsistencia en la interpretación de las circunstancias, actos, acciones, condiciones dentro de los cuales se desarrolla, resulta evidente que lo que de ella provenga estar impregnado de la misma cualidad. Mas esto no significa el quedarse anegado en las aguas de la inacción; por el contrario, es a partir de esta inconsistencia de las conceptualizaciones de donde proviene el mayor caudal propositivo: el de la proliferación.

En la medida en que ninguna teoría concuerda totalmente con todos los procesos que se producen en el dominio de su campo de análisis es necesario "... inventar y elaborar teorías que sean inconsistentes con el punto de vista comúnmente aceptado, aun en el supuesto de que éste venga altamente confirmado y goce de general aceptación ". ³⁹

Cada orientador se confronta a diario con las manifestaciones de este principio: la discordancia entre aquello que piensa y lo que se le demanda hacer, la multiplicidad de enfoques que se pueden emplear para comprender el ámbito de existencia profesional, la particularidad con que se le presentan los problemas generales de la realidad educativa. Pero cada actitud que asume, va impregnada no sólo de proliferación; sino también de cambios: cambios grandes y pequeños, significativos e insignificantes, intencionales o no.

Cuando algún caso, problema, situación o circunstancia, requiere una integración de los diferentes substratos, niveles o dimensiones a partir de los cuales se les enfoca, ya se está suscitando un cambio (Ya sea en los canales de percepción o de acción). Pero, ¿ cómo se expresan y concretan dichos cambios? Quizás se pueda encontrar un poco de certeza a partir de evidenciar las diferentes visiones del cambio, cuando éste se refiere a las transformaciones socioinstitucionales dentro de las cuales se desarrolla.

Jacques Ardoino ha clasificado dos tipos de intenciones cuando se tratan de comprender los procesos de cambio en una institución.

Retroversivas:

* Centradas en la necesidad de un regreso a la pureza de los orígenes, en un peregrinaje a las fuentes, no conciben la invención sino como un descubrimientos. es decir, revelación o mostración de lo que se encontraba oculto aunque preexistente. El Tiempo, y la historia, no aparecen entonces más que como una espera necesaria para el pasaje de

³⁸ FEYERABEND, Paul K. Op cit., p. 31.

³⁹ Id.

la potencialidad al acto, de lo latente a lo manifiesto (...). El cambio deseado se convierte entonces (...) en la reapropiación de una identidad original perdida, corrompida por el uso (...) coincide con un regreso al orden anterior juzgado como superior." 40

Proversivas:

"... animadas esencialmente por la búsqueda de lo que aún no es: de aquello que, por no haber sido creado de una vez por todas, se encuentra siempre en vías de creación, se colocan decididamente bajo el signo del inacabamiento. (...) La identidad es más bien una conquista y el fruto de luchas necesarias, que un bien original (...) la invención es sorpresa y ruptura con respecto a lo que ya estaba ahí. Lo instituyente se define entonces negativamente con relación a lo instituido." 41

Estas conceptualizaciones del cambio, ayudan a complementar el sentido del mismo. ¿Cómo es que cada sujeto individual, denominado orientador, se involucra e interactúa con la situación que construye como su realidad inmediata? El complejo entramado de una producción cotidiana, se le presenta simultáneamente como marco de referencia y como objeto de intercambios. Para ejemplificar, tomemos el siguiente caso:

Un padre de familia se presenta ante ti, lleva una demanda concreta: que le permitas hablar directamente con los maestros y los padres de familia de los compañeros de su hijo, ya que ha detectado que resultan "malas compañías" pues inducen a su hijo hacia el ausentismo a la escuela y el consumo de alcohol.

¿Te conflictuaría en algo asumir la función de actuar como alguien que proporciona opciones o que facilita la resolución de situaciones problemática? ¿O te asaltarían de pronto los prejuicios surgidos de tu interpretación de lo que debe ser considerado pertinente en el vínculo entre el alumno y los padres de familia?

Seguro que no se quedarán rezagadas tus estructuras profesionales para actuar frente a situaciones que consideras de cierto riesgo; también se puede hacer presente la más reciente indicación que se te dieron con respecto a la participación de los padres de familia en la atención de las problemática del alumno (ya sea por parte de los cuadros directivos inmediatos o por el proyecto de atención vigente dentro del rea según las burocracias intelectuales).

Cualquiera que sea el tipo de respuesta que ofrezcas, implica asumir los riesgos que se generen como consecuencias, aun y cuando con ella pretendas quedar al margen. De hecho, cada interpretación que hagas y cada acto que realices, vendrán a interrelacionarse con lo que dentro de la institución se haya hecho o dejado de hacer (¡Desde ese preciso momento, tu acto estará involucrado con cierta concepción de los cambios!). Tal vez no puedas asumir una posición definida, pero entonces ¡Esa es la posición que tomas como guía! ¿Acaso tratar de dar vigencia a los valores que durante algún tiempo te parecieron funcionales para confrontarte con tu situación existencial inmediata?

¿Tal vez reconocer la necesidad de que sean los propios padres de familia o el alumno quienes generen algún tipo de estrategia para la atención?

40. ARDOINO, Jacques. La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?: en La intervención Institucional. Folios ediciones, México, 1981 p.20.

41. Id.

Toda elección implica para el orientador verse confrontado (consciente o inconscientemente) con las respuestas que se dan ante los procesos de incertidumbre al interior de la institución particular en la cual se desenvuelve. Pero si bien estas intenciones pueden quedar más o menos en cierto nivel de conciencia, la repercusión que logra tener se encuentra relacionada con otro mecanismo de procesamiento de la realidad; para el cual no es tan importante la *intención* del tipo de cambio que se quiera proponer, sino los efectos que produce.

¿Hasta dónde, todo lo que se haga o deje de hacer se encuentra involucrado con las repercusiones que se puedan tener en diferentes niveles o dimensiones? A esto es a lo que, dentro del lenguaje institucionalista, se le llama *transversalidad*

La transversalidad

Un día de un invierno glacial los puercoespines se apretaron unos contra otros, a fin de protegerse contra el frío, dándose calor entre sí. Pero, desgraciadamente incomodados por los pinchazos de sus púas no tardaron en separarse de nuevo unos de otros. Obligados a juntarse nuevamente en razón del frío persistente, padecieron otra vez el efecto desagradable de sus pinchazos, y estas alternativas de acercamiento y separación duraron hasta que encontraron una distancia conveniente en la que se sintieron al abrigo de todos los males " 42

Es difícil admitirlo, pero el trabajo del orientador no tiene que ver con personas autónomas, sino con subconjuntos de dispositivos complejos. Por ejemplo:

Elaborar e instrumentar un programa de apoyo para la elección vocacional de los alumnos, transita por canales que te conducen a plantearte (o replantearte) quién es el usuario concreto de este proyecto ¿El alumno y sus perspectivas de vida? ¿Tal vez los anhelos y temores de sus padres? ¿Y qué decir de todo ese juego de imágenes sociales de prestigio y desconsuelo, victoria y derrota, que se cultivan en las instituciones?

Pero cuidado ¿No será que el usuario real sea determinada estructura burocrática cuyo propósito es validar su existencia a través de aumentar su índice de eficiencia terminal, aun a costa de la educación? ¿Tal vez también deba considerarse la angustia proyectada por las generaciones adultas hacia las nuevas, ante la eventual transformación de los valores vigentes? ¿Tendrá algo que ver algún tema de campaña convertido en paradigma político-económico? - Y qué decir de la necesidad de recuperar ciertas cuotas de control afectivo que se vuelve la obsesión de algunos cuadros administrativos o directivos!

Se sabe que en torno de la orientación educativa siempre pasa algo, aunque parezca que nada pasa. Ninguna neutralidad es posible, ya que siempre se está comprometido con

cierto fragmento de la institución, con algún discurso amplio, con ciertas entidades a las que se ve como personas, con las tendencias que promueven cierto tipo de cambio o de permanencia.

En la medida en que se le entienda como un saber práctico que emana de la necesidad de originar siempre nuevas instancias de acción y relación entre el individuo, la escuela y el contexto social, la orientación educativa está signada por la continua construcción de redes para recapturar y reciclar cada situación del funcionamiento institucional.

El usuario y la función de la orientación son difusos: en algunos momentos se coloca al individuo como principal consumidor de servicios y necesidades; pero nunca se le considera como individuo total, sino siempre en situación, conectado a una determinada estructuración familiar y social. En otros, se ha centrado en la continuidad de los procesos de formación intergeneracional. También hay quienes la enfocan a interpretar y producir los desplazamientos generacionales que desprenden los fragmentos de formación psicofamiliar del individuo para facilitar su acceso a circunstancias sociales diferentes a aquéllas para las cuales se le ha preparado.

Puede verse que la orientación es difícil de definir a partir de esquemas fijos; aunque a nivel de organigramas se le asigne determinada estructuración, función y forma, Cuando se presenta como procesamiento de la realidad cotidiana, la orientación tiende a desbordar los límites que se le proponen o se le imponen. Es una especie de fluido que tiende a expandirse tanto como los procesos institucionales se lo permitan o exijan. Como el aprendiz de brujo un orientador con sus actos puede desatar fuerzas que le resulten incontrolables:

- ◆ A *nivel psíquico*, los deseos reprimidos, las angustias, los temores, las proyecciones y demás manifestaciones de la conflictividad de toda situación en la que el sujeto individual se confronta con situaciones colectivas.
- ◆ A *nivel administrativo*, desbordar la capacidad de respuesta de la institución, invadir territorios bajo la influencia de otros sujetos institucionales, confrontar a los diferentes grupos de usuarios, etc.

Verticalidad. Las estructuraciones rígidas perciben como amenazante la liberación de flujos o la desterritorialización de diferentes dominios. Hay procesos que se hacen más visibles en la medida que mueven capas y dimensiones en cierta dirección vertical u horizontal. En la primera, se expresan líneas ascendentes y descendentes, que se realizan sólo cuando la estructura piramidal del organigrama es considerada como única opción para actuar. y que se verán sumamente lentas para responder a la producción continua de problemáticas emergentes de forma esporádica o periódica.

Se pueden intuir desde el sentido común ciertos procesos que se oponen al funcionamiento positivo de la institución: la inquietud que provocan los procesos de identificación sexual de los alumnos en plenos cambios bio-psico-sociales, la angustia del alumno en situación de egreso y sin un proyecto vocacional más o menos definido, la búsqueda de emociones extra escolares ante la falta de estímulo dentro del salón de clases, etc. En cada ciclo escolar la verticalidad de la institución se expresa a través de su lenta rutina para la obtención de datos, sistematización, diagnóstico, elaboración de un programa, asignación de responsabilidades, instrumentación del mismo y, cuando llega esto... el problema se ha desarrollado en niveles diferentes a los previstos, se ha vuelto inaprehensible. Entonces todo se vuelve remedial o punitivo: se alivia o se castiga.

Horizontalidad. Otro tipo de procesos son aquellos que se generan cuando los sujetos individuales se transforman en una especie de realidad colectiva amorfa (casi masa o muchedumbre). El salón de clase con su estructura *serializada*, donde cada alumno pierde o adquiere identidad en la medida que encuentra algún despojo de función que no le va tan mal asumir. Lo mismo el patio de la escuela durante un recreo, que la fila de maestros frente al reloj checador o la oficina de pagos, las juntas con padres de familia. La horizontalidad representa un espacio de intercambios entre sujetos de un mismo nivel, reunidos por una circunstancia común, pero sin posibilidades para darle intencionalidad a su situación. Es el predominio del "estar juntos" (juntedad); donde cada quien se las arregla como puede.

El trabajo del orientador puede generar dinámicas transversales.

"La transversalidad es una dimensión que pretende superar las dos impasses, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre los diferentes niveles y sobre todo en los diferentes sentidos" ⁴³

Es importante aclarar que una *comunicación máxima* no debe confundirse con una *comunicación total*; la primera representa el nivel óptimo de procesamiento entre las diferentes redes de comunicación, liderazgo, acción e imaginación que se puede alcanzar dentro de cierto momento institucional; la segunda es más bien una abstracción irrealizable. El orientador no es un comunicólogo, pero en la medida que logre conectar sus interpretaciones con aquello que cada rol demarcado "*quiere o necesita decir*", podrá convertirse en una instancia de intercambio de códigos para que cada sujeto institucional pueda presentarse, conflictuarse, desterritorializarse y reterritorializarse de acuerdo con los límites que le representen sus acciones.

Una especie de *no-ser* él mismo, para permitir que a través de su función se expresen los otros; "... *renuncia a su estatus imaginario, para situar su rol en un plano simbólico, está*

(...) en condiciones de operar la necesaria delimitación (de su función como orientador) en múltiples responsabilidades que implican diferentes especies de grupos y personas." 44. La posibilidad de transversalidad que tiene choca de frente con sus propios fantasmas individuales, tendrá que ir dejando en cada momento parte de aquello que le da sustento a su imagen aceptada.

¿ Cuántos sentimientos y emociones se pondrán a tambalear? ¿ Aceptar acaso que un prefecto, un maestro, un padre de familia o hasta un mismo alumno pueden asumir funciones de orientación ? Efectivamente, reconocer que su "saber-decir" y su "saber-hacer" deben ser tan terrenales como para que los otros sujetos institucionales puedan hacer uso de él, es una condición necesaria (aunque nunca suficiente) para que dentro de la institución se desarrolle la transversalidad de los procesos.

Pero ¿ A quién puede beneficiar el hecho de que se crea en la posibilidad de que cada sujeto es capaz de asumir funciones de orientación dentro de las instituciones educativas? En principio, a quien las asume; en la medida que el concepto de sí mismo irá tomando un substrato de realidad más tangible para lo que él puede ser. El orientador encuentra que su función, lejos de extinguirse, requiere siempre de nuevas herramientas e instrumentos de comprensión para proponer a los otros, de acuerdo con el momento en que se encuentra la institución; " ... nos guste o no, somos una parte ambivalente de los equipamientos de la tecnología contemporánea." 45

Pero esa ambivalencia lejos de restringirnos posibilita continuas desterritorializaciones; la transversalidad se desarrolla como parte inherente del juego de territorios. Los orientadores (quizás debido a nuestra continua lucha por la existencia profesional) tendemos a ser demasiado territoriales. Nos apropiamos de cada fragmento de la realidad dentro del cual trabajamos. Construimos los espacios (simbólicos y materiales) en los cuales podemos ejercer el dominio de nuestros saberes. Sin embargo, sabemos que los límites que marcan cada territorio no pueden ser fijos.

Cada suceso o acontecimiento, implican una movilización de los límites con el consecuente trastrocamiento de los campos que empleamos en su construcción. Esta desterritorialización constituye siempre un riesgo: la desestructuración de nuestra propia función, que en muchos casos equivale a quedar desnudo o desarmado; no obstante existe la posibilidad de volver a encontrar otros horizontes; otras líneas imaginarias para construir realidades en nuevos territorios; es decir, re-territorializar.

Para el orientador, la transversalidad es el flujo que permite mover los substratos institucionales en una continua desterritorialización y re-territorialización. Por ello nunca

43. GUATTARI, Felix. Psicoanálisis y transversalidad. Op. cit., p. 101.

44. Ib. p. 104.

45. MENDEL, Gerard. El inconsciente institucional. Op. Cit., p. 169.

habrá algo definitivo; ningún problema será igual a otro, nunca habrá situaciones idénticas, ni condiciones únicas. Si bien ello no implica que todo deba ser desechado para inventar todo de nuevo. La cuestión es encontrar dentro del suceder institucional los límites adecuados para que cada acontecimiento -inmediato o no- pueda utilizarse como un continuo dispositivo donde se estructuren los campos de análisis, intervención e implicación en el desarrollo intencionado de procesos cotidianos que involucren progresivamente a los diferentes sujetos institucionales.

Para lograrlo es indispensable reconocer que existen diferentes niveles de acción, cada uno con su configuración propia; requiriendo y posibilitando la continua proposición de estrategias.

CAPÍTULO III

LOS NIVELES DE ACCION INDIVIDUAL Y GRUPAL.

La complejidad de situaciones para las cuales el orientador construye claves de lectura y estrategias de acción, se convierte en uno de los aspectos más problemáticos cuando él requiere (o le es requerido) definir su ubicación respecto a la articulación de los diferentes niveles de realidad en una institución. Opera sobre diferentes unidades empíricas (individuales, grupales y/o institucionales) cada una con características diferenciadas; pero que confluyen para la producción de situaciones que se estructuran diacrónica y sincrónicamente, dando substratos y flujos múltiples a las posibilidades de interpretación y/o acción que el orientador puede emplear.

¿Con base en qué elementos construye los dispositivos constituidos por sus campos de análisis, intervención e implicación? ¿Cuál es el territorio (físico, humano, simbólico, etc.) donde transcurre su existencia profesional? ¿Cómo se percibe la relación entre los diferentes niveles, para darle sentido a la interacción de éstos? A fin de cuentas, lo que logre definir en cuanto a los intercambios, estructuraciones, funcionamiento, determinaciones, autonomías o relaciones entre individuo, grupo e institución, le permitirá comprender la intensidad y la extensión con la cual asuma su desempeño profesional.

Las perspectivas del éxito o fracaso para valorar los procesos y productos que se generan dentro de la cotidianidad, se ligan íntimamente con la construcción de parámetros adecuados para leer situacionalmente el nivel donde se desarrollan el sentido y la intención de las acciones.

Cuando el orientador opta por cierto nivel, ignorando que es contenido de un sistema más amplio y continente de diversos subsistemas, tiende a producir ciertos fenómenos que pueden considerarse como "*efectos del autoconsumo*": cuando sólo existen expectativas de trabajo dentro del nivel individual, entonces toda lectura, estrategia, evaluación, diseño y propuesta, se circunscribe a ese mismo nivel. Los alcances y límites, se viven como una frontera que deslinda el territorio exclusivo sobre el cual el orientador cree tener un dominio.

De esta suerte, no es raro encontrarse con orientadores que se angustian y quejan

por no poder atender individualmente cada uno de los casos que se le presentan; argumentan no tener tiempo para aplicar los tests o entrevistas clínicas suficientes para atender la problemática que –aunque se manifiesta como parte de procesos grupales o institucionales– se sigue percibiendo y enfrentando en forma individualizada.

Algo parecido ocurre con aquél para quien toda situación puede ser grupalizada: en su afán de atender colectivamente, pierde la perspectiva de canalizar o dar alternativas particulares para ciertos casos que quizás podrían ser trabajados profesionalmente (con mayores beneficios, o por lo menos con mayor frecuencia) por otro tipo de instancias extra institucionales.

Tener la capacidad de reconocer que cada situación requiere de la puesta en juego de diferentes recursos, resulta insuficiente cuando el orientador no está dispuesto a intentar encontrar nuevos territorios, en niveles diferentes de aquél dentro del cual se encontró por primera vez con cada problema. Esta búsqueda de territorios (desterritorialización/re-territorialización), tiene que ver con la posibilidad de entender y asumir la transversalidad de la realidad cotidiana como orientador.

En este capítulo, se presentan algunas reflexiones cuya pretensión es sugerir conexiones para fluir entre el substrato de cada uno de los diferentes niveles. Cabe aclarar que su elaboración está influida por diversas tendencias teórico-conceptuales. El sentido de su construcción trata de mantener abierta la posibilidad de una permanente interpretación, la cual depende del momento específico por el cual atraviesan la percepción de cada orientador y la situación dentro de la cual se desarrolla.

NIVEL INDIVIDUAL.

Este nivel constituye –probablemente– el que exige mayor reconocimiento de los límites del territorio dentro del cual se desenvuelven los diferentes campos del trabajo de un orientador. Cuando se enfrenta a un caso desde la perspectiva individual, el usuario inmediato del servicio de orientación representa la posibilidad de reconocer cómo y hasta dónde se es capaz de incidir en su situación. Muchas veces en el campo de implicación se llegan a producir opciones de franca transferencia y contratransferencia entre el orientador y su solicitante. Para establecer una lectura que permita acceder a este nivel, sin perder la perspectiva del trabajo propio del orientador, parece pertinente diferenciar tres de los momentos significativos por los cuales transcurre el procesamiento de la atención individual.

Momento del descubrimiento. Cuando cierto sujeto individual concentra en sí una compleja red de situaciones, problemática y circunstancias, que provocan en el orientador reconocerlo como alguien que demanda su atención; se encuentra en cierto momento dentro del cual se ponen en juego los mecanismos de percepción, interpretación, análisis y actuación, concretados en una instancia interpersonal de trabajo.

Este momento permite al orientador iniciar procesos de acercamiento y distanciamiento respecto a la singularidad de otro. Se le puede tratar como una *realidad cosificada* (definida, estable, clasificable y tratable.) o como una opción para iniciar procesos de mutua *descosificación*; lo cual implica que la forma como el orientador estructura sus funciones de organización y captación de lo real, puedan ser cuestionables, incompletas y transformables.

En uno u otro caso, el vínculo que se establece entre orientador y sujeto individual, varía su matiz de acuerdo con diferentes factores que confluyen en la construcción de dicho nexo. Habrá casos con tal estereotipo (que por cierto provienen fundamentalmente de la percepción del orientador) para los cuales se maneje la creencia de contar con estrategias de atención preestablecidas por cierta corriente psicológica o pedagógica (Se acudirá a programas de modificación de la conducta, de atención analítica, de desarrollo cognoscitivo, de hábitos de estudio, etc.). Pero otros, cuya singularidad y *heteronomía* desborden los límites trazados por los recursos conceptuales o instrumentales con que cuenta el orientador, representarán un verdadero reto profesional. Todo reto conduce a la calificación del caso o la búsqueda de estrategias alternativas para su comprensión; en algunos casos se presentan como secuencias, pero en otros aparecen como disyuntivas.

Al *calificar* (que implica una acción simultánea: *descalificar*) el orientador opta por permanecer dentro de un territorio seguro. Recurre a su saber pretendiendo generar un discurso para *justificar* las condiciones de sus actos. En caso de optar por la búsqueda de estrategias alternativas pertinentes, seguramente se involucrará en un proceso de *redefinición* de sus propias creencias (*aquello que cree saber, aquello que cree hacer y aquello que cree saber hacer*). Puede recurrir a rutinas para proteger la integridad del territorio que hasta entonces ha dominado. O asumir toda una gama de actitudes alternativas para él mismo: desde el más simple pragmatismo, hasta la construcción de nuevas opciones para interpretar e incidir en el caso.

El uso de la *justificación*, es una forma de tender un velo que opaque su responsabilidad en el fracaso de las estrategias usadas, empleando un referente ajeno al vínculo mismo (sea éste de carácter conceptual, instrumental o situacional). Siempre se encontrará algo que obstaculiza la implementación adecuada de la estrategia. Este algo será percibido como factor incontrolable, aunque inherente a la realidad inmediata sobre la cual puede incidir el orientador: el tiempo de trabajo, la falta de apoyo de la familia, las

condiciones socioeconómicas del alumno, etc.

Optar por la *redefinición* no asegura el resultado de las acciones; permite la apertura hacia procesos de construcción axiológica, cuya existencia no se circunscribe a un par de valores polarizados: *éxito-fracaso*. No necesariamente se obtendrán resultados positivos; pero al reconocer los límites de su formación profesional y proponer recursos alternativos para trabajar, el orientador da pie para que su vínculo con el otro sujeto individual, se convierta en una instancia de continuo procesamiento de opciones; tanto para su trabajo, como para el proyecto de vida del individuo. Revisemos el siguiente caso.

Marcela es una alumna que cursa el primer grado de secundaria, tiene trece años de edad; vivió durante los últimos tres años, antes de ingresar a la secundaria, en el Uruguay. Vivió una formación escolar acostumbrada a permitir el desarrollo propositivo de conflictos entre adultos y jóvenes. Su padre, preso político, la ha dotado con una imagen ética para la cual lo fundamental es la defensa de las propias creencias y valores; incluso cuando existe el riesgo de perder la vida. La madre, educadora a nivel preescolar; mexicana, sensibilizada hacia el entorno social, establece como paradigma de desarrollo personal la autoestima y el desarrollo personal a través de la superación en los estudios.

Ante las arbitrariedades de los profesores, la joven ha tendido a transformar su actitud de aceptación pasiva de la normatividad del funcionamiento escolar (que se expresa en un reglamento autoritario) en una paulatina experimentación de situaciones de rebeldía frente a la parcialidad de los adultos sobre los jóvenes.

Tiene un aprovechamiento académico bastante bueno (ha permanecido en el cuadro de honor durante los tres primeros bimestres). Debido a su actitud de enfrentamiento, el profesor asesor del grupo la destituyó del cargo de jefe de grupo, en un rito grupal de escarnio y devaluación de su imagen. Es presentada ante el servicio de orientación como una alumna prepotente y soberbia que reta a la autoridad de los maestros (según versión del asesor). Se pide una sanción espectacular para suprimir las actitudes rebeldes que durante el último mes han asumido diferentes compañeros de su grupo; situación de la cual se le considera responsable.

¿Cómo atenderías el caso?

La primer disyuntiva que probablemente enfrentes es la del enfoque a utilizar: ¿Es un problema, una persona o un compleja situación lo que está presentándose ante ti? La opción que tomes como entrada, define en gran medida el desarrollo de la atención ¿Hay algo que deba y pueda ser modificado a través de tu acción? ¿Cómo presentarías alternativas de solución para la tensión que se establece entre los diferentes sistemas de producción de significados generado entre los sujetos involucrados?

Cuando se toma la primer opción (ver el *problema*), regularmente se lleva implícita una actitud de distanciamiento previo: las categorías reemplazan al fragmento de realidad. Cada dato es codificado a partir de las estructuras de enunciación preexistentes. Ya sea en la institución (o, mejor dicho, la imagen instituida que se quiere imponer al alumno), o en el campo de análisis que el orientador sustenta como propio.

La segunda, procura centrarse en la persona más que en los problemas que representa. Se valora al usuario, no como un problema para resolver, sino como individuo con ciertas circunstancias. Dentro de ellas, desarrolla sus posibilidades para satisfacer las necesidades que ha definido como propias. De acuerdo con el sentido de vida que ha construido para su situación dada, el orientador puede proponer estrategias que le permitan experimentar opciones para formarse un proyecto coherente.

Lo que en ambos casos estaría funcionando es una estructuración diferenciada de los campos de análisis e implicación. En la primera el análisis sería dominante. Se establecen categorías adecuadas para interpretar la situación del sujeto; se marcan las posibilidades de acción que éste tiene sobre su contexto inmediato a partir de lo que se considera necesario o pertinente desde lo instituido. En la segunda, predomina la implicación, sin abandonar el análisis. La direccionalidad de la atención se mueve entre emociones, proyecciones, deseos, fantasmaticaciones y toda una gama de juegos intersubjetivos; pero se da cabida a referencias concretas, según una perspectiva de consenso entre el orientador y el usuario del servicio.

Sin embargo, los dos parten y llegan a una atención para un individuo: en la primera, un individuo conceptual; en la segunda, vivencial o situacional. Una pretende obtener alguna categorización pertinente; la otra, buscar identidades para que el sujeto encuentre las fuerzas constructivas que permitan liberarse de su condicionamiento.

Con frecuencia el orientador que opta por el individuo conceptual, hará demasiadas indagaciones encaminadas a conseguir la clase de información que cree necesaria para entender los problemas del otro. Aunque esto no signifique ninguna modificación propositiva, será interpretada como tal por el orientador. El problema será reubicado: el individuo no entiende o no quiere aprovechar la solución que se le proporciona. No fracasan las categorías, sino el sujeto.

Si su opción es por el individuo vivencial o situacional, se corren otra clase de riesgos. La pretendida empatía con quien se cree haber establecido un vínculo de ayuda, puede ser un efecto de autoconsumo para quien la atiende. El individuo deja olvidadas o escondidas áreas importantes de su existencia, por temor a ser mal interpretado o rechazado por el orientador. Existen limitaciones en ambas:

- ◆ Dentro de la primera, se falla cuando se cree que es suficiente que el orientador entienda a la persona; la cual queda sin aprender cómo darse una orientación a sí misma o cómo manejar sus problemas, ya que es el orientador quien le proporciona estas interpretaciones.
- ◆ En la segunda, se falla cuando el orientador renuncia a utilizar otro tipo de interacciones: la confrontación y la sugerencia de marcos alternos de interpretación para el individuo vivencial. Se cree que el entendimiento por parte de la persona es suficiente para resolver su situación.

El momento del *descubrimiento*, se refiere a la capacidad del orientador por encontrar en cada caso individual una multiplicidad de opciones para correr el velo de lo inmediato. Detrás de cada sujeto individual hay toda una serie de condiciones conceptualizables; pero también hay todo un substrato de emociones, sentimientos, deseos, angustias, etc. Entre ambos se desarrolla su circunstancialidad.

Radivoj Stancovich define esto dentro de lo que llama *campo discrecional*.

"El campo discrecional, es la esfera en la que el ser humano puede escoger, libre, consciente, y responsablemente, entre distintas posibilidades para la satisfacción de sus necesidades." ⁴⁶

Si regresamos al caso que se presentó, habría que determinar hacia dónde se desarrolla la intervención del orientador. Centrémonos en la *rebeldía* ¿Deberemos considerar que es una etapa normal de la adolescencia? ¿O quizás que ha sido la actitud del padre el factor detonante? ¿No podríamos pensar incluso en una reacción frente a las condiciones escolares debido a ambas? Incluso podríamos creer que es producto de la confrontación entre las imágenes dentro del núcleo familiar. Pero a fin de cuentas ¿Qué puede significar cada una de estas interpretaciones para el proyecto de vida de Marcela?

Cuando nos mantenemos en el nivel individual, no podemos desaparecer las circunstancias inmediatas de la alumna. Pero tampoco es plausible enunciarlas frente a ella, esperando que en algún momento de su vida pueda comprender lo importante que hubiera sido entenderlas en el momento adecuado.

"... cada persona, en determinado momento, tiene una determinada situación en cada realidad y sector de su campo discrecional. Esta es su situación operativa, tal como se le presenta objetivamente en la prácticas. Pero, como sus necesidades, posibilidades, y tiempos que usa, puede variar, cada individuo tiene también cierta situación potencial en todas las reas y sectores de su campo discrecional." ⁴⁷

A fin de establecer mecanismos que permitan contemplar simultáneamente las potencialidades, necesidades, sentido de vida y percepción de la situación dada, que diferentes sujetos individuales construyen con cierta regularidad, sin agotarse en el trabajo exclusivamente individual, el orientador puede entrar en un momento diferente para el trabajo con los individuos: la elaboración de *constructos*.

Momento de la elaboración de constructos. Cuando al orientador se le presenta la necesidad de optar entre las diferentes captaciones de un individuo fragmentado, encuentra frente a sí la posibilidad de acceder a un momento diferente: el de construir complejos

46. STANCOVICH, Radivoj. *Supercación discrecional*. Ed. Planeta Mexicana, México, 1990, p.29

47. Ib p. 51

sentidos y direccionalidades para reinterpretar y atender las situaciones individuales. Regularmente se acepta que no existe una repetición exacta entre los individuos; sin embargo, en el terreno conceptual e instrumental, se ha preferido proponer paradigmas básicos para la comprensión con cierta amplitud de ellos.

Para la mayoría de quienes participan en diferentes áreas del saber humano, la construcción de modelos más o menos pertinentes para la captación del aspecto coincidente de los individuos, resulta adecuado. En la medida que sus dominios implican una necesaria globalización de ciertos aspectos de la existencia humana, la proposición de opciones extensas satisface su campo de análisis.

Pero para un orientador que *descubre* dentro de casos individuales las limitaciones propias de su saber, la situación cambia. En la medida que su función no es simplemente enunciativa (en su sentido descriptivo o explicativo), sino –fundamentalmente– propositiva; *descubre* también que la importancia de su saber radica en la necesidad y posibilidad de incidir significativamente en la producción de elementos conceptuales e instrumentales para los otros.

Debe revitalizar su producción profesional. Los componentes teórico-prácticos que emplea para darle sentido a ésta, cuando deben procesar la individualidad, chocan con los límites de su saber en todas su amplitud o restricción. ¿Cómo lograr la articulación pertinente entre los componente de ese individuo fragmentado que ha logrado captar? Por mi parte propongo la elaboración de *constructos*; los cuales son la condensación visible de la multiplicidad de procesos que se perciben. En ellos no existe una relación jerárquica entre lo que proviene del análisis y lo que proviene de la implicación. Son entramados momentáneos que permiten la articulación de diferentes substratos de la realidad; se enfocan a la percepción de cierto flujo de la cotidianidad, para analizarla e intervenir en ella

Los *constructos* son una mediación cuya validez no reside en su permanencia sino en su pertinencia; es decir, en la posibilidad y necesidad de proponer un sentido –quizás efímero, pero significativo– para las diferentes conjugaciones que se dan entre la persona, su tiempo, la situación y el modo en que se le presenta al orientador. Son instancias dentro de las cuales el sentido y la intención pueden provenir no de los dominios globales del desarrollo humano, sino de su más pequeña manifestación; sin tener que ser subsidiarias de cierta conceptualización global. Funcionan en la medida que proveen al orientador de herramientas precisas para incidir en la realidad individual, sin pretender que en su contexto se acabe y d, una respuesta definitiva a lo individual.

Cuando los casos que se atienden dentro del nivel individual adquieren un significado, no sólo por su compleja presencia sino también por su persistencia; el orientador puede verse tentado a ensayar interpretaciones globales. Cuando creer que todo aquello que él haga o proponga para éstos, debe circunscribirse a los límites de su

percepción actual evidente, no es suficiente; entonces afrontar los límites de su saber, no sólo por el alcance del sujeto al que se atiende; sino, principalmente, por la incapacidad de dar una respuesta que articule simultánea lo más amplio con lo más estrecho.

Un constructo exige la elaboración conceptual e instrumental; proviene de varios sujetos individuales, sin quedarse restringido a las circunstancias de donde surge. Pretende dar una respuesta que contemple al mismo tiempo amplitud y profundidad.

Daniel es un alumno que, como muchos otros, encuentra absurdo tener que asistir a una escuela dentro de la cual considera que no obtiene nada significativo para su vida. A lo largo de su formación existencial se le ha insistido en que la escuela le dará los conocimientos suficientes para enfrentar la difícil situación socioeconómica por la cual atraviesa el país. Al igual que varios de sus compañeros, ha descubierto que la escuela es un espacio dentro del cual no se aprenden tanto conocimientos, como formas de aceptar el dominio de los adultos sobre los jóvenes; se encuentra en una etapa avanzada de su segunda fase edípica; cuestiona todo tipo de autoridad, pero no en una forma activa, sino más bien a través de la resistencia pasiva. Tiene catorce años y medio; supone que dentro de poco tiempo él podrá cursar una opción de educación abierta sin ser objeto de tanta restricción.

La madre se manifiesta preocupada, pero con poca capacidad para incidir en las imágenes significativas del joven, las cuales corresponden a una mezcla singular entre la tolerancia del padre (indiferencia) y la compulsión de la madre (persistente). Se han intentado algunas estrategias de control de asistencia; sin que ello pase a formar parte de su visión del mundo.

Prefiere decir lo que siente y no escuchar lo que se le pide. Su única alternativa para terminar el segundo grado, es encontrar que el saber que se le ofrece le sirva para algo. No le importa reprobado; siente que vale la pena exponerse a un fracaso en segundo año, antes que aceptar la aburrición que representa el tipo de educación que se le ofrece.

¿Crees que como orientador tengas algo que proponer a este joven y a los demás que se encuentran en una situación parecida?

Este caso puedes percibirlo como parte de un momento del descubrimiento de realidades dentro del nivel individual. Mas en la medida que hayas elaborado estrategias para entender y atender el ausentismo, como parte de los procesos permanentes que se conjugan en las problemática de reprobación y deserción, contarás con instrumentos a los cuales recurrir. Con ellos puedes reestructurar tus campos de análisis, intervención e implicación.

Las articulaciones que logres te permitirán enfocar el caso individual como una situación que tiene conexión (y vías de atención) que se procesan en diferentes niveles (la familia, el grupo, la crisis generacional, los continuos cambios de valores, etc.); proporcionando instancias variadas para darle un cauce dentro de las condiciones objetivas y subjetivas donde se desarrollan los alumnos como Daniel.

Quizás muchos de los orientadores optarían por trabajar con el alumno, insistiéndole

en lo importante que es la educación para su proyecto de vida futuro; pero ¿ Hasta dónde se están asumiendo los roles discursivos de la familia? ¿ Qué validez puede tener para un joven que se le tiren anzuelos desde un futuro, cuando su propio presente resulta tan incierto?

Cuando se ha trabajado continuamente con jóvenes en esta situación, se puede percibir que el *aburrimiento* al que hacen referencia es una forma simplificada para exponer todo un complejo estado de estructuración subjetivo y objetivo, caracterizado por la pérdida de identificación con los valores emergidos del discurso moral que les propone la sociedad actual. Se puede insistir poniendo frente a ellos la tarea de recuperación de los valores, lo cual resultará una carga aún más abrumante para su realidad cotidiana.

Pero si se han elaborado intentos por encontrar alternativas de comprensión, podrá tenerse un más amplio repertorio de estrategias para proponer. Cada orientador puede incorporar en su bagaje de actuación lo que ha obtenido como productos y procesos de su reflexión y experimentación. Por ejemplo:

- ◆ Reconceptualizar tanto al éxito como al fracaso, de manera que sean verdaderas alternativas de reflexión y actuación para el alumno; descargándolos del sentido triunfalista y/o fatalista con el que se les ha tratado últimamente. Haciendo más terrenal y accesible para las coordenadas de los proyectos existenciales de los jóvenes estudiantes actuales, la posibilidad de encontrar sentido a su vida.
- ◆ Elaborar construcciones éticas provisionales, que permitan al alumno reinterpretar su situación actual como un proceso de tránsito hacia experiencias potencialmente más enriquecedoras.
- ◆ Confrontar al joven como sujeto generacional con sus propias estructuras de discurso y acción; no para devaluarlas, sino para facilitarle la posibilidad de encabalgarse en ellas para reevaluarlas y proponerlas ante las demás generaciones.

Un *constructo* se compone de aspectos conceptuales (campo de análisis), instrumentales (campo de intervención) y emocionales (campo de implicación). Lo que habrá de diferenciarlo de una simple propuesta discursiva es su cualidad de funcionar como un caleidoscopio: con los diferentes fragmentos de realidad provenientes de cada campo, permite al orientador un enriquecedor proceso de incorporación de formas, funciones y estructuras para responder intencionalmente a las situaciones individuales que emergen en su cotidianidad institucional.

En la medida que el constructo no busca la permanencia, ni la trascendencia, sino la incidencia, permite su continua re elaboración para ser utilizado en múltiples situaciones. Sin la necesidad de tener que restringirse a una prácticas inmediata remedial; ni volverse subsidiario de alguna teoría global. Sólo su pertinencia será un criterio válido para

establecer las transformaciones que deben hacerse para seguir siendo operativo; o, en caso de ser necesario, archivarlo como un recurso más que por el momento no puede ser aplicado; en última instancia puede incluso ser desechado.

Para establecer la pertinencia de un constructo, el orientador habrá de llegar a un tercer momento dentro del nivel individual: la *retroalimentación*.

Momento de la retroalimentación. Lo más interesante del trabajo dentro del nivel que se ha venido exponiendo, es que permite asir las situaciones problemática en el territorio donde se concretan y expresan con mayor claridad: el individuo. Pero uno de los principales riesgos que se corren –sobre todo cuando se ha logrado la elaboración de constructos– es la posibilidad de perder los límites en la percepción de los logros obtenidos, con cada estrategia, dentro de este nivel de trabajo.

Un constructo tiende a perder su sentido de incidencia, en la medida que la facilitación del trabajo para la atención de casos similares, orilla al orientador a una sobrevaloración del lado estático del mismo. Cuando se sujeta a las conclusiones de sus propias premisas, la carga propositiva del constructo puede dar paso a una carga de identificación. Entonces suele ocurrir un proceso paradójico que ya se ha tratado en un apartado anterior: la inconsistencia; es decir, el enfrentarse a las limitaciones de un discurso que se tiene a sí mismo como su propio legitimador. Para evitar que un constructo se vuelva parte del mecanismo defensivo, haciendo funcionar al orientador en un modelo de regularidades tendientes a la rutinización de su trabajo (proporcionándole la seguridad de un mecanismo de reflexión y acción, cuyo soporte sea permanecer encerrado dentro de un territorio conocido), tendrá que incorporar en la estructura de dicho constructo dos cualidades: La flexibilidad y la apertura.

En principio, habría que considerar que los sujetos con los cuales interactúa el orientador tienen algunas características singulares:

* Están dotados de un proyecto; lo cual implica una permanente dilucidación acerca del carácter heterónimo o autónomo que ellos puedan tener: un joven alumno no es sólo producto de las fuerzas externas que lo han configurado, sino que imprime también a su historia, a su origen y a su construcción un *sentido personal*.

* Este proyecto tiene que ver con la construcción de sí mismo; cierto grado de invariancia puede ser percibido en él; pero también una serie de transformaciones contradictorias, ya sean conscientes o no. ¹

El carácter más o menos determinado de los proyectos y procesos que logran

1. Cf. MONOD, Jacques; El azar y la necesidad. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1993; passim pp. 15 a la 31

identificarse para estos sujetos, depende de la percepción que se haya logrado establecer, hasta ese momento, para el estado singular de ellos. La flexibilidad y apertura de los constructos, son características que no surgen por mero capricho conceptual. Se procesan en la medida que el orientador necesita un saber capaz de permitir la confrontación entre las aspiraciones individuales y el sistema dentro del cual se generan:

▪ Reducir la complejidad viene exigido por la competencia del sistema en lo que se refiere al poder. Si todos los mensajes pudieran circular libremente entre todos los individuos, la cantidad de informaciones a tener en cuenta para hacer las elecciones pertinentes retardaría considerablemente la toma de decisiones y, por tanto, la performatividad.*²

El orientador que apuesta por la construcción de grandes teorías globales y unificadas para interpretar la realidad, regularmente se ve rebasado por el desarrollo mismo de su cotidianidad. Pero también aquél otro, constreñido en los márgenes de su visión parcial del mundo, responde a la inmediatez sin proponer cierta alternancia con realidades latentes pero no explicitadas.

No es algo sencillo oscilar entre ambos modelos. Si bien el trabajo dentro del nivel individual representa uno de los componentes más comunes para la realidad cotidiana del orientador, se encuentra con que este nivel presenta una disyuntiva, frente a la cual se ve obligado a elegir:

- ◆ Entre proporcionar atención significativa a los individuos que requieren de su servicio.
- ◆ O implementar un trabajo extensivo hacia amplios sectores que conforman la realidad institucional dentro de la cual se encuentra inmerso.

A lo largo de su trayectoria profesional, un orientador ha logrado establecer que su trabajo se encuentra centrado en la atención de jóvenes con problemas de ausentismo y reprobación. Ha optado por un modelo dentro del cual funge como paradigma básico la responsabilización del joven con respecto a su propio proyecto; para ello, establece diferentes niveles de necesidad para cada tipo de alumno, de manera tal que cada uno pueda actuar con una premisa: obtener resultados satisfactorios para acceder a diferentes niveles de conflictuación. No se exige lo mismo a todos; a cada individuo se le ayuda a construir un programa personal a través del cual establezca el mínimo de resultados positivos que requiere para transformar significativamente su situación.

Obtiene resultados importantes (según criterios elaborados por él mismo, la dirección del plantel y la coordinación de la zona dentro de la cual desarrolla su trabajo) al disminuir el número de alumnos en situación de fracaso escolar (irregulares, desertores, reprobados y repitentes).

Cierta día se presenta ante él una alumna con un buen desempeño académico; su situación familiar y social es muy parecida a la de los compañeros que han optado por incorporar en su proyecto escolar las dimensiones de la *lógica del fracaso*. sin embargo, la respuesta ante tal situación ha sido diferente. En lugar de incorporar en su proyecto de

vida expresiones tales como la *resistencia o conflictuación* con los procesos de formación académica, ha optado por demostrar a los demás su capacidad dentro de esta dimensión.

Sin embargo, el orientador cree percibir cierta tendencia hacia la autoanulación como sujeto: responde identificándose totalmente con los valores expresados por el discurso válido dentro de la institución escolar, a fin de que en la familia no sean percibidos los aspectos negativos que ella ha captado en su situación. Prefiere ser vista como una persona productiva, antes que permitir que en su situación escolar se asomen ciertos rasgos comunes con sus demás compañeros. Su éxito académico funciona más como un mecanismo para ocultar su problemática familiar.

Al igual que otros alumnos (desertores y reprobados, en su mayoría) siente que lo que está haciendo no satisface su vida personal; pero le da miedo expresarlo, ya que esto significaría reconocer el condicionamiento de su situación problemática; se obsesiona por obtener buenas calificaciones, aún y cuando esto no represente ningún aporte significativo para el proyecto existencial de su vida (ni siquiera el mínimo reconocimiento por parte de su madre).

El motivo aparente de su asistencia al servicio de orientación es la posibilidad de obtener una nota baja en cierta materia. Pero el orientador cree captar un miedo ante el fracaso; quizás con diferentes manifestaciones visibles al de sus compañeros, pero con una *secuela existencial muy parecida: asumir su vida como algo sin sentido para lo cual no encuentra respuestas inmediatas que la satisfagan como ser humano en pleno desarrollo.*

Le propone asistir a una de sus sesiones grupales de atención para alumnos en situación de fracaso escolar. La alumna asiste, algunas de las actividades le parecen interesantes (sobre todo las que tienen como eje de acción el reconocimiento vivencial de su situación), pero no tolera el hecho de ser comparada con aquéllos que tienen una situación grave (según ella) en su desempeño escolar.

Su incomodidad surge cuando se siente como obstáculo para la realización de las sesiones grupales enfocadas a la construcción de un proyecto escolar pertinente para cada alumno, en la medida que cree haber resuelto previamente esta situación. Ella cree que la atención grupal ya no le puede ayudar, el orientador se encuentra ante una encrucijada: ¿A cuál de los sujetos que está atendiendo debe priorizar?

La espectacularidad de los resultados obtenidos nos pueden llevar a considerar la importancia por recuperar a los alumnos detectados visiblemente en situación de fracaso. La presencia de esta alumna le obliga a reconsiderar sus parámetros para caracterizar el *fracaso escolar* a través de otros criterios: el *fracaso existencial*, lo cual implica modificar sus estrategias de atención. Para el primero, creemos tener un conjunto de instancias en las cuales apoyarnos para dar solución (apoyo de maestros, padres de familia y autoridades); para el segundo tendría que elaborar alternativas no desarrolladas hasta entonces.

Para evitar que esta disyuntiva ahogue la praxis del orientador en un proceso de exclusión entre una u otra opción, deberá construir enfoques capaces de conjugar los elementos preestablecidos con las nuevas demandas. Quizás esto requiera un alto grado de inventiva, pero lo puede obtener si sus *constructos* son sometidos a diferentes territorios de reflexión y proposición. Esto es la *retroalimentación*: hacer de cada constructo una herramienta que dé cabida a nuevas demandas, ya sean éstas dentro del mismo nivel

individual o proyectadas hacia nuevas captaciones de los niveles colectivos.

Al presentarse como clave de potenciales lecturas, cada constructo se constituye como una posibilidad de acceder a nuevas estrategias para proporcionar interpretaciones alternativas u opcionales de las situaciones institucionales.

A continuación se proponen algunos puntos de reflexión que pueden considerarse para trazar las vías de intercomunicación en la lectura situacional de las acciones dentro del nivel individual:

◆ Toda demanda individual debe considerarse como una situación cuya concreción se produce involucrando circunstancias, procesos y fragmentos de realidad, tanto del orden psíquico como social.

◆ Las estrategias en este nivel abarcan aspectos desarrollados en dos tiempos básicos:

* Uno constituido cuando se trabaja para proporcionar al sujeto individual satisfactores inmediatos; que puedan ser percibidos como referencias tangibles y reales por quien es considerado como el sujeto demandante. Ante la llamada que éste realiza (a través de su conducta, sus actitudes, sus expresiones, etc.), deber presentarse una respuesta coherente con el dominio del cual parte, a fin de poder incorporarla como parte de los referentes inmediatos del individuo.

* Otro, adquiere relevancia cuando el orientador opera con los aspectos manifiestos del caso individual. Conecta y entrelaza los datos de éste con los constructos que ha ido formando en su desarrollo profesional. Su importancia radica en proporcionar esquemas simultáneos y alternativos; elabora la respuesta en el tiempo anteriormente mencionado, dando también la posibilidad de encontrar referentes estructurados para proporcionar instancias de atención más amplias (por la extensión o profundidad desarrolla en ese momento).

◆ Cada orientador debe tener precisados algunos dominios, para los cuales cuente con recursos de atención previamente probados o desarrollados por él mismo o por otros profesionistas ligados a su campo.

◆ Esto le permitirá acceder a un conjunto de instrumentos operativos, para que los datos percibidos de cada caso individual sean trabajados con herramientas conceptuales y prácticas, que generen satisfactores y estrategias para el sujeto; sin que éstos resulten ni demasiado restringidos a la inmediatez de la situación particular, ni tan lejanos o retardados que sean percibidos como ajenos a ella.

◆ La atención de casos individuales, no obliga a cerrar el campo de trabajo dentro de los límites de la entrevista clínica. La pertinencia de aplicar este recurso, debe ser valorada en cuanto a las posibilidades de producir información significativa y/o desarrollar instancias de atención que funjan como ejes para impulsar nuevas formas de atención que no necesariamente partan de la entrevista clínica.

- ◆ Se requiere desarrollar e incorporar alternativas cotidianas más inmediatas y r pidas en su aplicación. Esto implica reconocer e involucrar a diferentes sujetos potenciales en la función de orientar. La detección, atención personalizada, información precisa y el seguimiento, no deben ser funciones exclusivas del orientador. En la medida que se logre comprometer a otros componentes de la situación real de cada caso (maestros, padres de familia, prefectos o al propio alumno), el orientador podrá asumir la función de elaborar y proponer instrumentos accesibles para promover un desarrollo más extenso de las estrategias a emplear.
- ◆ Regularmente, el orientador ha tendido a considerar los productos de su acción profesional como un saber patrimonial. Como un conjunto de recursos conceptuales y prácticas cuya utilización dependen de que sea el mismo orientador quien los controle. Sin embargo, existen una gran cantidad de estrategias fragmentarias que emplean diferentes sujetos: la teatralización de situaciones emotivas, el seguimiento de procesos académicos, la observación de conductas de resistencia o conflicto, la proposición de proyectos para encaminar los procesos existenciales, el funcionar como instancia de diálogo, presentar imágenes vitales para la identificación y autoconstrucción, etc. Mas que pretender circunscribir todos ellos a su territorio, el orientador debe enfocarse a desterritorializar "lo que él sabe" para que se convierta en algo "que los otros puedan saber hacer".
- ◆ Un rasgo de honestidad, lo constituye el reconocer que existen casos para los cuales existen mayores posibilidades de desarrollo si son canalizados. Abrir las expectativas de atención para el sujeto individual, implica el conocimiento de diferentes instancias institucionales, hacia las cuales se puede verter el flujo de continuidad para el trabajo.
- ◆ Por último, el orientador debe considerar como criterio para la distribución de su tiempo de atención para los casos individuales, el juego que se establece en la configuración de sus diferentes campos (de análisis, implicación e intervención), a partir de dos vertientes:
 - * Una subjetiva, que le hace enfocar determinado tipo de problemática como necesarias y posibles para ser atendidas; de acuerdo con su formación profesional y su proyecto personal.
 - * Otra objetiva, en la cual se condensan el cúmulo de necesidades y posibilidades que las instancias externas (grupo, institución, comunidad, etc.) presentan frente al orientador, como aspectos que deben ser considerados para ser atendidos.
- ◆ Otorgar al individuo mayor o menor tiempo de atención, depende en gran medida del cauce por el cual fluyan ambas vertientes; pero hacer un trabajo significativo, se encuentra ligado a la posibilidad por realizar una lectura adecuada de la situación a fin de incidir en ella.

NIVEL GRUPAL: GENESIS Y DIMENSIONES.

Todo grupo es realidad material y simbólica a la vez. Se constituye con procesos, al mismo tiempo que se presenta como producto. Se conforma en la articulación de una cotidianidad a partir de planos macro y micro sociales. Existe en espacios y tiempos concretos. En ellos se producen códigos. Los sujetos individuales encuentran referentes diferentes y comunes para interpretar sus actos, creencias, emociones y percepciones. Se construyen, en complejos juegos de aceptación y rechazo, las identidades.

"Cualquier conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y de espacio y articuladas por una mutua representación interna (...) configura una situación grupal. Dicha situación está sustentada por una red de motivaciones, y en ella interaccionan entre sí por un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles. Es en este proceso donde deber surgir el reconocimiento de sí y del otro, en el diálogo e intercambio permanente. Esta situación grupal constituye el instrumento más adecuado para ese aprendizaje de roles (aprendizaje social) en el que consiste la internalización operativa de la realidad."³

En la educación actual (pública, gratuita y laica), encontramos un predominio de los grupos cuya formación se produce de acuerdo con mecanismos que rebasan los territorios propios de las decisiones individuales. Desde el artículo constitucional que establece la obligatoriedad de la educación básica; hasta los mecanismos de selección, asignación y atención construidos por cada nivel, modalidad e institución educativa. El individuo se ve sometido a realidades externas que prefiguran el ámbito cotidiano dentro del cual deber desarrollarse.

Los grupos dentro de las instituciones educativas, parecen sometidos a *procesos heterónomos*; reciben la direccionalidad de sus procesos desde el exterior. Sin embargo, también entran en juego los mecanismos personales de aprehensión de lo real. Los procesos a través de los cuales el sujeto-individuo produce para sí mismo instrumentos de acción y percepción, representan aportes significativos que recrean la situación grupal concreta dentro de la cual se desenvuelve. Los afectos, emociones, percepciones, cogniciones, etc., constituyen factores decisivos para configurar algunas de las dimensiones, proyectos, tiempos, expectativas, creencias y estructuras de acción grupal. Estos *procesos autónomos* son los que definen gran parte de la realidad particular interna, en cuanto funcionan armando formas para estructurar la especificidad de cada grupo.

Esta diferenciación entre *heteronomía* y *autonomía*, requiere reconocer la existencia de procesos externos e internos que se presentan en la producción de la realidad grupal. Pero no significa que exista una línea divisoria visible y definitiva entre ambos planos; el trazo de

3. PICHON RIVIERE, Enrique. El tiempo y los grupos. Ed. Vancu, Buenos Aires, 1979, p. 11.

los límites depender de la posibilidad y necesidad que tenga cada grupo por descubrir y asumir sus territorialidades.

René Káes propone algunas etapas decisivas en la organización de los territorios grupales:

A) La experiencia inmediata es la de la limitación y de la pérdida de los hitos del espacio corporal (...)

B) A esa primera fase sucede la de una tentativa de cierre del espacio grupal, que (...) permite obtener un primer espacio diferenciado: dentro/fuera. La actividad de mentalización es todavía reducida. (...) la reducción de la distancia entre los participantes (...)

D) Así marcado como territorio y como signo de pertenencia (...) el espacio grupal va a poder ser arreglado-desarreglado en su interioridad (...) lo bueno y lo malo aparecen como categorías.

E) (...) No obstante que el espacio, al diferenciarse, continúa siendo jerarquizado, se convierte en el soporte de la exigencia de todos de ser "íntegramente" beneficiarios del espacio grupal (...)

F) Esas tentativas para constituir el espacio de la totalidad (...) implica una ruptura en las primeras formas de constitución del espacio imaginario (...) los principales modos de defensa son la defensa maníaca (el espacio del grupo es un espacio festivo, expansivo, colusivo) y la abstracción: el espacio se vacía de su contenido, de su peso de carne y de efectos para pasar a ser un espacio abstracto, desvitalizado, manipulable.⁴

Es cierto que un alumno de secundaria no decide el plantel, turno, grupo o taller dentro de los cuales pasar tres años de su vida. Pero también lo es que, dentro de los límites de este particular fragmento de realidad psico-social, él construir territorios cotidianos capaces de proporcionarle algunas opciones para armar diferentes proyectos de vida.

Este intersticio es donde se abre el potencial de acción para el orientador educativo. El reto se encuentra en establecer una constante redefinición, para que los constructos operativos puedan generar situaciones que hagan de los grupos soportes impulsen a los diferentes sujetos hacia la percepción de vías alternativas en la construcción y realización de proyectos.

Precisamente, la intención de incluir el nivel grupal, encuentra su objetivo en hacer de éste una instancia dentro de la cual se puedan enfrentar estratégicamente los procesos generados por la masificación que caracteriza a la educación actualmente. No se trata de una opción para transpolar lo individual hacia el predominio de la muchedumbre. No es simplificar la atención empleando la "juntidad" (juntar sujetos individuales serializados); sino explotar la compleja gama de manifestaciones de la realidad grupal para hacer de ella un soporte que vitalice la existencia del individuo.

El hecho de que existan alternativas, para que el substrato grupal fluidifique a la realización de proyectos individuales, es lo que puede dar sentido al campo profesional específico del orientador educativo. De acuerdo con esto, he optado por distinguir las

4 KÁES, René. El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo. Iid. Gedisa, México, 1986, pp. 172-176.

diferentes características de la realidad grupal, tomando como base los siguientes principios:

- ◆ Todo grupo es un territorio (físico, temporal, humano y simbólico) dentro del cual se conjugan las propuestas más amplias de una sociedad determinada (política, económica, cultural e históricamente), con los procesos más íntimos del individuo (sus sentimientos, creencias, esquemas de relación, etc.).
- ◆ Sobre este territorio se pueden trazar múltiples mapas para realizar lecturas; ninguno de ellos abarca la total complejidad de los fenómenos que allí se producen; simplemente proporcionan guías para interpretar la realidad grupal de acuerdo con estos mapas. Las diferentes propuestas de explicación que proporcionan las teorías acerca de los grupos, constituyen saberes parciales que puede ser aplicados como acetatos transparentes: uno sobre otro, constituyendo visiones de acuerdo con el plano desde el cual se le comprende.

En este trabajo se le dará prioridad a la interpretación del grupo de acuerdo con la génesis de los mismos, en cuanto a su *autonomía o heteronomía*; pues a partir de ello, se pretende proponer la posibilidad de incidir en la realidad de los mismos.

El grupo formado burocráticamente

¿ Cuántas veces nos hemos preguntado acerca de los criterios técnicos que utilizan los administradores de cada plantel para organizar la cotidianidad de los alumnos? Se les entiende como un número de folio, como un dato que indica su nivel de aptitudes para el aprendizaje, como el hermano de alguien, como una calificación, sexo, edad, incluso un "*nos faltan alumnos en este grupo*". ¡Datos! Turno, taller, cualquier tipo de certeza. ¿ Quién y cómo se determinan las series dentro de las cuales se trata de entender a cada alumno? ¿ Cómo se construyen los grupos?

Dependiendo de la estructuración de la institución, el funcionamiento del orientador variará. Habrá momentos en que se le delegue la función de formar los grupos; entonces se abren múltiples expectativas. ¿ Acaso realizar un estudio sociométrico con el alumnado y de expectativas por parte del profesorado, a fin de establecer los criterios más pertinentes para darle un substrato adecuado a cada grupo? ¿ Tal vez opte por el "*me late*" y se deje guiar por sus instintos más primarios? Quizás combine ambos criterios, involucrando a elementos sensibilizados del plantel, que considera significativos, a fin de establecer algunas limitantes mínimas.

Habrá momentos en que sólo se le pida su punto de vista. Pero también puede suceder que se considere necesario marginarlo totalmente del proceso.

En los dos primeros casos, el orientador se ve comprometido en la emisión de un juicio; ya sea para funcionar como paradigma, o tan sólo como elemento que valida las decisiones de otros. Su intervención puede reeditar en generar expectativas más precisas con respecto al acto educativo dentro del cual se involucran diferentes sujetos. Su principal aporte consistir en proporcionar elementos codificables para interpretar las necesidades y posibilidades de atención para los alumnos en situación grupal.

Se hablará de grupos fáciles y difíciles. Se encaminarán estrategias basadas en la decepción o la adecuación. En cada uno de ellos, el punto de vista del orientador se vuelve algo que trasciende a su propia actuación. Si se generan posibilidades preventivas o remediales en la atención de los grupos, depende más bien de la estructura institucional; pero la responsabilidad del funcionamiento grupal ser asignada al orientador.

En el tercer caso, el orientador debe optar entre:

- ◆ Mantenerse al margen, hasta que se expresen las contradicciones e ineficiencias de la formación de los grupos; entonces aplicar estrategias remediales sin grandes compromisos, y con posibles resultados.
- ◆ Establecer una línea de atención preventiva, acorde con sus constructos; procurando que sus actos resulten significativos en el nivel que elija para actuar.

El grupo formado de acuerdo con criterios que condensan decisiones rutinarias; sin contemplar su circunstancialidad, ni la particularidad de los procesos que se puedan generar, es lo que se llamar un grupo formado burocráticamente. Representa un momento casi inevitable dentro de la realidad del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, su predominio como una instancia que somete y/o vuelve pasivos los mecanismos de producción propositiva, depender de la capacidad que el personal involucrado en las funciones de orientación (Maestros, prefectos, orientadores, etc.).

Si pueden establecerse técnicas y metodología para trabajar intencionalmente sobre las condiciones que constituyen la heteronomía del grupo, seguramente se podrá contar con un mínimo de estrategias para su atención.

En el transcurso de mi trabajo en una institución, el Departamento de Asistencia Educativa fue tomando posiciones críticas y propositivas con respecto a la formación de grupos. Cada momento de estructuración, llevaba consigo una lectura de la situación propia de la institución. Lo importante de la experiencia consiste en que nunca se quiso proponer un modelo único y valedero para toda la historia de la escuela. Eran modelos emergentes, cuyo funcionamiento se definía a partir de la composición de la misma institución. Podríamos definir las siguientes etapas:

* *Grupos organizados de acuerdo con el taller.* Su conformación respondía a una necesidad material inmediata: No existían instalaciones adecuadas para los talleres; éstos

eran impartidos por los maestros dentro del propio salón de cada grupo. La necesidad de satisfacer la demanda de atención en clases, prevalecía sobre cualquier criterio de índole pedagógico o administrativo.

Sin embargo, cuando se tuvieron instalaciones adecuadas, el aparato burocrático escolar siguió prefiriendo este tipo de organización de los grupos. El argumento: la facilidad con que se podían realizar diferentes actividades: la elaboración de horarios y el control de las boletas de calificaciones, principalmente.

Por su parte, el Departamento de Asistencia Educativa, se enfocó a explicitar y analizar la serie de problemática que llevaba aparejado este tipo de organización: De principio, los cuestionarios para la asignación de talleres no eran instrumentos completos como para detectar las aptitudes y preferencias del alumno, siendo que en muchos casos la asignación del taller dependía más de la oferta que la escuela tenía. La concentración de jóvenes de un mismo sexo en determinados grupos (por las características del taller) se volvía un factor detonante para din micas negativas a nivel de las relaciones interpersonales. La constitución de grupos cerrados, se había manifestado en rivalidades negativas entre ellos, al no existir instancias horizontales de convivencia y comunicación.

* *Grupos heterogéneos.* Tomando como criterio la necesidad de constituir a cada grupo como una instancia enriquecedora para el alumno; permitiéndole el mayor número de intercambios posibles, se acordó la formación de grupos de acuerdo con los siguientes criterios: a) distribuir en cada grupo alumnos con características diferenciadas; b) establecer rangos de acuerdo con la edad y el resultado en su examen de admisión; c) combinar en cada grupo un número proporcional de alumnos de cada rango, considerando también el sexo y el taller; d) diseñar una estrategia pertinente para la asignación de los talleres, lo cual implicó la elaboración de un instrumento más completo para la determinación de las aptitudes y las preferencias, así como un mecanismo de negociación horizontal (entre alumnos) y vertical (Departamento de Asistencia Educativa/alumno/padre de familia).

Cabe señalar que la formación de los grupos llevó consigo una estrategia doble: por un lado la sensibilización e información hacia el personal docente, y por otro, la atención preventiva de los alumnos con niveles bajos de aprovechamiento. Sin embargo, la respuesta de algunos docentes fue prejuiciada: no creían conveniente combinar a los alumnos porque eso significaría atender diferentes niveles en un grupo.

* *Grupo homogéneo.* Ante la respuesta poco participativa de los docentes, se realizó un estudio de opinión a fin de establecer los criterios que ellos considerarían más adecuados para que los grupos funcionaran en condiciones óptimas. Para ello se realizaron sesiones de información y análisis, llegándose a la conclusión de que serían preferibles los grupos con un mismo nivel de Aptitudes para el Aprendizaje.

Con base en esto, se formaron grupos de acuerdo con el resultado de los alumnos en el examen de admisión. Los nivel más bajos quedarían distribuidos en dos grupos, los otros tres tendrían en sí alumnos con niveles de aptitudes semejantes (verbales, matemáticos y de pensamiento abstracto). La formación de los grupos, se completó con el diseño de un programa preventivo de atención, cuyo eje de acción fue el considerar tanto el desarrollo individual de las habilidades para el trabajo escolar y el pensamiento abstracto, como constituir al grupo en una instancia de apoyo afectivo y comunicacional para cada uno de sus integrantes.

Cabe aclarar que cada propuesta representó una serie de batallas y negociaciones con los diferentes sujetos institucionales. Implicó el reconocer los límites de las acciones; pero también el ponderar positivamente los alcances que se pudieron lograr con cada

modelo. En sí, ningún modelo podría considerarse mejor que cualquiera de los otros; pero sí se lograron constituir en *experiencias de formación*, tanto para el alumnado como para los demás sujetos, en la medida que requerían de una constante movilización de recursos. Por otra parte, representaban cierta incomodidad para quienes pretendían funcionar desde una óptica rutinaria.

Lo rescatable de la experiencia, podría ponerse como una conclusión para enfocar la génesis burocrática de los grupos: no existe ningún grupo que funcione totalmente determinado por las leyes externas a él. Por más complejas que sean las instancias discursivas y operativas que se utilicen para la prefiguración de las realidades grupales; siempre se desarrollan al interior de los grupos procesos de comunicación, tensión, integración, dispersión, identificación, aceptación, rechazo, competencia, colaboración, liderazgo, etc. A partir de ellos, la propuesta que se les haga podrá ser asumida como propia, re-elaborada o rechazada.

El *grupo formado burocráticamente* tiende a constituirse en un mecanismo abstracto de referencia para los demás sujetos institucionales, quienes producirán y podrán en circulación imágenes para tipificar a cada grupo. Aunque estas imágenes suelen ser fuertes referencias para rutinizar el tipo de vínculo que se establece entre los *otros* y el grupo; nunca llegan a sustituir el substrato y el flujo existencial que el grupo construye cotidianamente para asumirlos como su realidad.

El grupo como construcción cotidiana.

La educación escolarizada en el momento actual, se encuentra atravesada por una explosiva producción de situaciones grupales. Todos los sujetos institucionales tienden a ser concentrados en funciones y estructuras que les exigen un alto grado de convivencia grupal. Desde el propio alumno, como se expuso en el apartado anterior; hasta los padres de familia (constituidos en asociaciones y comités con diferentes imágenes y funciones). Los maestros no quedan excluidos de estos procesos; tomemos como ejemplo los cursos, las reuniones de trabajo y otro tipo de instancias formativas o informativas.

Cuando se hace mención al trabajo que el orientador desarrolla dentro del nivel grupal, puede caerse en el error de considerar exclusivamente aquéllas actividades que se realizan frente a los grupos de alumnos formados burocráticamente. Sin embargo esto es algo totalmente alejado de lo real. Se trabajan grupos de los más variados tipos. Una reunión con padres de familia para informar sobre la situación académica o conductual de sus hijos, ya implica la constitución de un grupo; momentáneo y en apariencia desestructurado, pero

con objetivos más o menos definidos.

La dinámica del trabajo con grupos, implica la perspectiva de asumir la apertura hacia campos transicionales, cuya progresión depender de la capacidad que se logre para constituir territorios adecuados de intercambio. Es un juego con las fronteras: entre las singularidades individuales, los grupos particulares y de éstos entre sí. Pensemos en la angustia que provoca a los padres de familia el recibir información acerca del funcionamiento inadecuado del grupo donde se desarrolla su hijo. Si bien podría pensarse en que esto será elaborado individualmente por cada tutor con su propio hijo, siempre saltan a la menor provocación toda una serie de discursividades que expresan los deseos, miedos, inconformidades, sugerencias, ataques y defensas, suficientes como para proveer al grupo de padres de las imágenes básicas para constituirse en un grupo.

Todo grupo se constituye como un territorio dado, se modifica de acuerdo con la participación de cada uno de sus integrantes; pero también representa una modificación de las posibilidades de intercambio entre ellos.

"La dificultad mayor que encuentran los miembros de un grupo en su existencia de grupo es, precisamente, la dificultad que experimenta cada cual para descentrarse de su posición y comprender un universo de relaciones de interdependencia".⁵

Y al igual que los padres, los trabajadores docentes encontrarán limitaciones para poder entenderse como grupos que –consciente o inconscientemente– operan dentro de la cotidianidad de la institución. Para ellos resulta más cómodo asumir individualmente sus acciones y responsabilidades; lo cual no significa que para los demás existan como tales. Las imágenes que se forman dentro de cada grupo acerca de los otros, tienden más bien a ser genéricas y abarcales: "*los maestros de la escuela son...*", "*es que los alumnos siempre...*", "*ya sabes que con los padres de familia mejor ni...*". Aunque en apariencia no se encuentren constituidos formalmente, los grupos dentro de una institución cuentan con mecanismos imaginarios subyacentes que les confieren una presencia.

¿Entonces qué se pretende que haga el orientador? De entrada, reconocer que su pertenencia a cualquiera de los grupos, es siempre incompleta. Al funcionar como una instancia transicional entre los grupos, siempre estar ubicado en los linderos de el territorio marcado por ellos. Quizás su principal aporte sea el captar los modelos de comunicación simbólica usados en las situaciones grupales. Encontrar mecanismos para propiciar que los diferentes grupos aprendan a utilizar los sistemas que permiten a los individuos no perderse en las relaciones interindividuales.

Algunos orientadores entienden su trabajo con los grupos (de alumnos, padres o maestros), en una interpretación de las dramatizaciones que los otros sujetos actúan en el

5. Ib. p. 179.

escenario escolar. Por ello cuando se ven dentro de un grupo de alumnos, funcionan como maestros; o se convierten en voceros de los directivos frente a los padres de familia; incluso llegan a simular posiciones cercanas a las de un alumno cuando se expresan dentro de sesiones de trabajo con maestros.

Lo que se escenifica bien puede ser una parodia, una comedia, una tragedia o cualquier otro tipo de montaje, dependiendo del trabajo previo que se haya realizado para experimentar y captar la vida interna de los grupos. Pero entrar en los roles y la teatralización de ellos, implica contar con constructos que permitan el acceso a las *formaciones imaginarias* del grupo sin perderse en éstas. El problema radica en esta trampa de traducción ¿ Quién establece lo que el orientador cree que cada grupo quiere decir a los otros?

En el transcurso de su desarrollo institucional, cada sujeto individual se encuentra con que el funcionamiento de sus recursos y mecanismos psico-sociales, con los cuales ha construido una imagen a la que considera como su propia existencia, se ven confrontados con instancias reales o imaginarias a las cuales debe darles respuesta. Dentro de la situación grupal, cada quien hallará mecanismos para canalizar, proyectar, desarrollar, transformar o suprimir las estructuras personales que posee. Se tiene que exponer algo que se considera muy personal, pero se obtiene a cambio una nueva forma de entender las circunstancias dentro de las cuales se desenvuelve; pudiendo, incluso, adquirir un sistema de acciones opcional para incorporarse o enfrentarse a ellas.

La riqueza del trabajo del orientador se sustenta en la capacidad por encontrar los momentos claves en la formación de las estructuras imaginarias del grupo. Además, debe encontrar el momento y el mecanismo preciso para presentarlos ante los otros. De nada sirve un buen análisis de las imágenes grupales, si no se tiene una idea de cómo, cuándo, dónde y con quién utilizarlas. Para lograr un equilibrio entre la comprensión y el uso de las imágenes grupales, se puede utilizar como eje de articulación la producción cotidiana de fantasmaticaciones.

Lo que un alumno piensa acerca de sí mismo, no corresponde necesariamente con aquello que en su grupo se ha establecido como lo que debe ser un alumno. Algo similar pasa con el padre de familia o el docente. En la medida que los seres humanos respondemos más a los efectos de las imágenes, optamos por consumir códigos y realizar acciones que se circunscriban al modelo por el cual hemos optado. Tal vez no seamos de aquéllos que crean necesario aceptar y hacer todo lo que el grupo propone; pero esto es ya en sí una especie de determinación: haremos lo que ellos no nos dicen que hagamos.

Aquí es donde adquieren mayor relevancia los fantasmas grupales. De principio, habría que definir: un fantasma es una imagen difusa, cuya cualidad es proporcionar a

cierto sujeto de un satisfactor que no necesariamente se corresponde con una demanda real primaria. Es una satisfacción en el momento mismo que se produce; o, mejor dicho, es un deseo que se satisface sin requerir de mediaciones. Los grupos funcionan mayoritariamente con base en procesos de fantasmaticación. En la medida que la construcción de necesidades es más compleja, se asume la necesidad por encontrar satisfactores más inmediatos y asequibles.

"Un fantasma de grupo no debe ser confundido con un fantasma individual o con una suma de fantasmas individuales o con el fantasma de un grupo particular. Cada uno de los fantasmas remite al individuo a su soledad deseante. Pero puede ocurrir que tal o cual fantasma, que se origina en un individuo en un grupo particular, se convierta en una especie de moneda colectiva, que entre en circulación y sirva de soporte a la fantasmaticación del grupo." ⁶

Si bien existen muchos fenómenos que pueden ser investigados en el proceso de trabajo grupal, la fantasmaticación tiene una ventaja, permite hacer hincapié en las estructuras grupales que posibilitan la puesta en escena de determinado tipo de discurso. El orientador, cuando trabaja en el orden de producción fantasmática, tiene la ventaja de poder acceder a los otros sin quedar atrapado en sus discursos.

Un grupo construye su realidad cotidiana con base en un proceso que se complejiza paulatinamente: Cuando creemos que hemos captado el contexto dentro del cual se desarrolla su situación, nos encontramos con nuevas producciones de la realidad que se constituyen en factores de desequilibrio para el análisis, la intervención o la implicación.

En el apartado anterior se hacía referencia a la génesis burocrática por la cual atraviesan. Sin embargo, un grupo es siempre una realidad inédita. Adaptarse a nuevas situaciones de equilibrio crea desequilibrios.

"Cuando el grupo afronta una situación de desequilibrio, lo primero que intenta es buscar situaciones conocidas; primero roles fijos, luego cambiar esos roles entre sus integrantes; más tarde éstos hacen una regresión a los primeros momentos del grupo, a buscar lo que tenían de antes y no habían llevado al grupo y, por último, se tiende a fabricar soluciones nuevas, a la creación de un nuevo orden. Cuando el individuo se discrimina de los demás, esto le otorga al mismo tiempo la capacidad de descubrir cuál es son los elementos comunes con los demás." ⁷

En la medida que no se pueden controlar los diferentes niveles de producción deseante, el orientador debe contentarse con entrar en ellos y lograr interpretarlos hacia los demás. La cotidianidad de un grupo es mucho más compleja de lo que propone su formación burocrática. A continuación aventuro algunas propuestas de acceso, siempre considerando el orden de la producción fantasmática:

6. GUATTARI, Felix; op. cit., p.193-194.

7. FONTANA, Alberto. El tiempo y los grupos. Op. cit., 130-131.

◆ *Lo común.* – En algunos momentos resultará que existe una especie de empatía dentro del grupo. El discurso o las actitudes de un sujeto individual representan de alguna manera lo que la mayoría quisiera hacer o decir. Quizás un ejemplo lo constituya el grupo "relajiento" existe un sujeto individual que asume como propios todos los riesgos en generar dinámicas de negación a todo tipo de trabajo productivo. Se confronta, rompe límites, abre espacios de reto, etc. La productividad deseante de los demás encuentra un canal hacia el cual vaciarse: *no importa cuánto relajo eche, siempre encontraré alguien más allá que establezca que lo que yo hago no es tan malo.*

◆ *Lo funcional.*– El grupo no escenifica a través de un personaje; pero encuentra siempre alguien para ocupar cierta función. Hay un nivel de comunicación e intercambio entre los miembros del grupo; pero uno de los aspectos más significativos es poder encontrar siempre quien se desempeñe dentro de una función. Pensemos en un grupo que, a pesar de todas las vicisitudes institucionales, encuentra la forma de que alguno de sus miembros ocupe un lugar notable dentro de la producción académica, a pesar del contenido de los fantasmas comunes, se sabe que alguien del grupo será premiado. En este caso, el grupo tenderá a transformarse en un espacio productor de alumnos empeñados en cubrir las funciones de rendimiento adecuado.

◆ *Lo estructural.*– Representa un nivel avanzado; no importa si alguien es capaz de asumir personalmente cierta función. Existen sistemas de acción y comunicación que no dependen de la voluntad de cada uno de los miembros del grupo, sino del territorio que ocupan. El escenario para el desarrollo de los fantasmas se ha desubjetivado. Pertener al grupo, implica un compromiso por lograr los objetivos que éste ya tiene incluso antes de existir. Un ejemplo podría ser: aquel joven que logra su inscripción a una escuela para la cual se considera que sólo los mejores alumnos pueden incorporarse en ella. El compromiso de acción, no depende sólo de que exista quien realice la función, ni siquiera de que varios sujetos puedan figurar como actores para una función; lo que pesa es que si yo quede dentro de esta escuela, debo adherirme a una imagen mínima para desarrollarme.

¿Qué puede hacer un orientador con los grupos? De principio, estar dispuesto a aceptar que cada grupo es un espacio de dramatización de la energía pulsional que tratan de imprimirle sus miembros. Que cada grupo es también un espacio objetivo dentro del cual se desarrollan ciertas funciones que asignan los demás a los miembros del grupo. Que los discursos de cada grupo, no son nunca totalidades definitivas.

Siempre existe la posibilidad de interpretar: hacia el interior, como parte de los procesos de construcción grupal. Hacia el exterior, como parte de los procesos de producción institucional. No importa qué es lo que quieren que yo haga como parte de un grupo; porque a fin de cuentas, no soy yo quien determina el funcionamiento grupal. Pero si importa el que se sepa que yo como parte de una realidad grupal puedo darle a mis procesos una

dimensión para realizarse. No puedo definir exactamente qué tipo de acciones y saberes puedo construir para presentarme como grupo frente a los demás; pero sí puedo elegir la dimensión dentro de la cual considero que mis actos serán significativos. Mi participación dentro de las dinámicas grupales, dependerá de la capacidad que tenga para articular lo que quiero producir con aquello que me dejan, me restringen o me niegan producir.

El grupo es una construcción de imágenes, cuyos referentes provienen simultánea de los espacios y tiempos que el desarrollo mismo del grupo va demarcando. Se procesa un devenir entre lo interno y lo externo, lo actual y lo virtual, heteronomía y autonomía. La comprensión del grupo sólo se puede captar como la construcción de un objeto por un sujeto.

Un grupo de tercer grado, he trabajado con él durante sus dos primeros años de secundaria. La mayoría de las veces mostraban una actitud participativa, entusiasta y desbordante. Se han implementado diferentes estrategias grupales de expresión, sensibilización y auto reconocimiento; con la intención de construir una base experiencial y estructural que posibilite utilizar el tiempo asignado a las funciones de orientación, como una alternativa de general proyectos existenciales.

Se da un momento de fricción compleja:

Entre el orientador y el grupo, debido a la declinación en la participación.

Entre algunos docentes y el grupo, por el aumento de las actitudes de resistencia y conflicto.

Al interior del grupo, debido a la incorporación de algunos alumnos que no formaban parte del proto-grupo, rivalizando con éste en cuanto a la proposición de estructuras de acción.

La angustia provocada por la cercanía de la desaparición del grupo, ante el fin del ciclo.

La fricción da paso a un alto grado de conflictos negativos. La producción grupal (generalmente de excelente nivel en diferentes dimensiones) sufre una regresión hacia el predominio de esquemas psicoafectivos básicos de interrelación. Cada vez se hace más necesario utilizar el tiempo y la energía grupal en la resolución de sistemas de tensión negativa (reajuste de mecanismos, redefinición de tareas, rezongos y metarezongos).

Propongo tanto a los alumnos como a los docentes un trabajo más profundo de intervención dentro del grupo, el cual es aceptado. Durante siete sesiones intensivas (de tres horas cada una), se desarrolla un trabajo de explicitación de los problemas grupales:

* La confrontación entre las diferentes redes de comunicación, acción y percepción de la situación; expresada en un conflicto protagónico entre quienes detentan los liderazgos (una alumna del protogrupo y un alumno de los advenedizos).

* El bloqueo de la producción en diferentes dimensiones (Académica, conductual, afectiva, relacional y lúdica).

* El deterioro de la imagen del grupo dentro de la institución.

* El malestar personal que cada uno de los miembros del grupo siente; expresada a través de un cierto miedo difuso ante la disolución de la realidad cotidiana del grupo, sin haberse dado tiempo para resolver sus conflictos.

El trabajo de análisis, intervención e implicación, se desarrolla a través de sesiones alternadas en cuanto a su composición (exclusivamente alumnas, exclusivamente alumnos y mixtas). Durante las reuniones cerradas, se desatan procesos de verbalización profundos; produciéndose la empatía ante la impotencia que se siente para actuar propositivamente. En cambio, las de carácter mixto se desarrollan como un foro de confrontación; con sus

alianzas, rupturas, ataques, defensas y negociaciones.

Hasta aquí la exposición del caso, no me detendré en los detalles del proceso; el interés básico es exponer un momento durante el cual se puede percibir cómo un grupo se vuelve el sujeto que construye su propia realidad grupal. Sólo añadiré, que a unos meses de concluir el año escolar, el grupo en su totalidad se presenta como el protagonista principal de una rebelión frente a las autoridades escolares, cuando éstas pretendieron escatimarles su derecho a disfrutar de un convivio estudiantil. A partir del trabajo de análisis, los miembros del grupo aprendieron a expresar con mayor coherencia sus deseos y angustias, encontrando un ambiente receptivo y comprensivo entre sus compañeros; esto lo desarrollaban en cualquier clase, sin necesidad de la presencia del orientador.

Quisiera concluir este apartado, tomando como base el mismo ejemplo. Cuando dentro de la construcción grupal se saturan los niveles de procesamiento para una determinada dimensión, los miembros del mismo vivieron una situación de ansiedad, la cual sólo encontró su resolución en la adopción de nuevos niveles para cada dimensión.

¿Cómo convertir al mismo presente en una opción educativa? La tarea no siempre es fácil; tal vez valga la pena intentarlo confrontando a cada grupo con su propio potencial para brindar a los participantes experiencias diferentes. Diferentes en la medida que no se circunscriban a entender la educación exclusivamente como un proceso de acreditación y obtención de un certificado. ¿Qué valor puede tener hablar de opciones educativas cuando esto implica el sojuzgamiento de su propia existencia

Si bien a últimas fechas se ha impuesto la perspectiva individualista, que considera las opciones como partes de un proyecto personal; habría que recordar que la construcción de la personalidad social es una de las tareas más importantes de la educación secundaria. Este proceso tiene su mayor tiempo de desarrollo dentro de un grupo. Los orientadores nos encontramos dentro de un lugar privilegiado, como agentes de la transversalidad institucional, para generar estrategias que permitan al grupo transformar su realidad cotidiana en una verdadera opción educativa.

Pero esa aparente particularización adquiere dimensiones muchas veces impredecibles ante los procesos de masificación. Actualmente se están viviendo las experiencias generadas por el proyecto de centralización en el control de la inscripción y distribución de los alumnos. Por un lado el SAID (Sistema Automatizado de Inscripción y Distribución) controlando los accesos entre los niveles de primaria y secundaria; por otro, la Comisión Metropolitana de Instituciones de educación Media Superior (COMIPEMS) y su instancia operativa, el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación).

"A partir de la acción de ambas, (...)se ha impuesto un sistema que define los lugares a los que van a estudiar los jóvenes, dependiendo de opciones seleccionadas por ellos; pero también del criterio impersonal de un sistema de cómputo. La distancia entre el deseo de las familias y la respuesta de las máquinas ha sido suficientemente grande como para levantar la protesta de padres de familia y jóvenes..."⁸

Pienso en el grupo-ejemplo ¿Cuál pudo ser la experiencia educativa con mayor repercusión en su formación? Eso depende de qué es lo que comprendamos bajo el término *educativo*. En lo personal, considero que haberse confrontado con una situación dentro de la cual se conjugaron momentos de producción, reproducción y antiproducción, les permitieron considerar a su grupo como un espacio creativo. En él hallaron necesidades inmediatas reconocibles y satisfactores accesibles; implicándose en un proceso complejo de territorializaciones. Lograr la alternancia entre dimensiones diferentes, les pudo proporcionar una dotación de experiencias para valorar desde diferentes perspectivas la construcción de su propia vida.

Se requiere reconocer que la educación es algo más que créditos, calificaciones y certificados, si se quiere promover la génesis de opciones educativas. Para lograr entrar en este nivel de trabajo, el orientador cuenta con un recurso metodológico: Enfocar su trabajo con los grupos desde la perspectiva que le proporciona utilizar diferentes *dimensiones*.

Las dimensiones en el proceso grupal.

Cuando se hace alusión a las *dimensiones* que atraviesan la realidad grupal, se trata de evidenciar que los complejos procesos involucrados en la educación, se manifiestan en estructuraciones que dan cohesión y significado a los actos fragmentarios producidos cotidianamente en ella.

Existen los actos individuales, pero éstos pueden ser interpretados de acuerdo con la interacción que establecen con cierto substrato de la realidad grupal. Las estructura de percepción y acción de cada individuo, se articulan en un flujo que deviene dentro de un grupo. *Devenir individuo-grupo*, que lleva consigo un juego entre renuncia/desprendimiento // adhesión/pertenencia. Ante las demandas de una realidad aparentemente consolidada, se abre un inagotable posesión: imágenes que el sujeto asume como propias (las defiende y las reclama); imágenes que asumen al sujeto como su propiedad (lo definen y le reclaman). Las imágenes de pertenencia entre el individuo y su grupo, son puentes dimensionales de circulación múltiple; al transitar en ellos, el sujeto se expone ante el mundo: lo incorpora en sí y se incorpora en él.

8. CISNEROS SOSA, Armando; Excluidos y desplazados. La Jornada; 7 de agosto de 1996, p.13.

Cuando un estudiante llega a construir y enunciar algo a lo que llama "*mi proyecto*", está expresando simultáneamente:

- ◆ El conjunto de actos y significados, que ha logrado asumir como personales de acuerdo con su intención de existir como sujeto singular.
- ◆ El conjunto de acciones y significaciones que la realidad inmediata (grupo) le pone como circunstancias para realizar las posibilidades de su existencia como sujeto colectivo.

Las dimensiones de la realidad cotidiana en los grupos no pueden entenderse como pura exterioridad, pues nunca dejan de tener su germen de interioridad, y viceversa. Sin embargo, son un conjunto de condiciones subjetivas y objetivas; en ellas, las necesidades y las posibilidades se articulan a través de una regla: Tener una base (substrato) más o menos aceptada y conocida; a partir de ella se arman y desarman los territorios grupales (flujos). Transcurriendo en ellos, cada sujeto individual se encuentra con la posibilidad de dar apertura a infinitas estrategias para armar su vida.

A continuación presento algunas dimensiones a partir de las cuales he conceptualizado el trabajo con grupos escolares de alumnos. Esto no significa que se les considere como excluyentes de alguna otra. Tan sólo es un efecto propio de la reducción del trabajo. De hecho, cada dimensión es un constructo de conceptualización para los grupos. Cada orientador puede armar tantas dimensiones como considere pertinentes; de acuerdo con la configuración de sus diferentes campos, encontrará más o menos tipos de dimensiones. O tal vez las interprete desde otra perspectiva.

Una dimensión no se constituye como una estructura unilateral, permanente, definitiva, ni total. Es apenas una propuesta transitoria. Su riqueza radica en permitir la continua re elaboración del marco de referencia, para que el orientador proporcione a los grupos experiencias semi-estructuradas de realización.

En mi exposición de las dimensiones en el nivel grupal, predomina el carácter descriptivo. Queda como parte de la propuesta que aquí se ofrece, el que cada orientador las considere sugerencias cuya inconclusión no es un signo de limitación. Por el contrario, cada uno podrá desarrollarlas, transformarlas, recrearlas y/o desecharlas; su función en este texto es la de catalizadores para nuevas producciones. Su inacabamiento, no significa una obligación para reconstruirlas; es, más bien, otra la propuesta: sugerir una multiplicación de las dimensiones, de acuerdo con la lectura situacional que se haga de cada grupo en cada institución.

Dimensión académica. - Uno de los argumentos que más se aceptan para dar sentido a los

grupos escolares, es que éstos proporcionen al alumno las condiciones básicas para cursar aceptablemente los diferentes momentos de estructuración curricular propios de la institución. Este trabajo de atención para las necesidades de acreditación, se convierte en el principal eje a través del cual se enfoca el trabajo grupal. Asistir, cumplir, participar y mostrar ciertas habilidades para el estudio, se erigen como los actos de mayor importancia en la percepción de las situaciones educativas.

La *dimensión académica* se presenta como indispensable en el diagnóstico, análisis y atención de grupos; ya sea por parte de los docentes o de los demás sujetos involucrados en los procesos educativos. Lo bueno o malo de cada grupo se valorará a partir de la capacidad que éste muestre para responder a los modelos de enseñanza/aprendizaje utilizados (implícita o explícitamente) en la institución.

El tipo de datos que se utilizan para la construcción perceptual de esta dimensión, provienen de dos vertientes. Una *visible* y, por ello, considerada como objetiva para medir el grado de desarrollo académico: las calificaciones registradas en los diferentes niveles del funcionamiento escolar. Tanto el maestro, como cualquier otra instancia institucional (directivos, padres de familia, supervisores, orientador, etc.), tienen acceso a este tipo de información.

A partir de ella se pueden tejer *redes simbólicas* para interpretar el nivel de aprovechamiento y rendimiento académico de un grupo. A través de esta vertiente, el orientador puede construir criterios para valorar el rendimiento de un grupo. Podrá abarcar al grupo en su totalidad, desglosando su análisis a partir de diferentes referencias: su producción dentro de determinada clase, ante cierto tipo de modelos didácticos, de acuerdo con los rasgos de evaluación que se emplean, etc. También es factible hacer derivas hacia ciertos subgrupos o individuos, cuyo nivel de producción académica difiere o interfiere con el del grupo.

La otra vertiente no se presenta de manera ostensible, en la medida que subyace dentro del juego intersubjetivo de los principales protagonistas de la situación docente. Cada uno de los implicados genera biográficamente un complejo entramado de categorías descriptivas que le "facilitan" la comprensión del otro. Funcionan como esquemas de percepción de la realidad y toman la forma de clasificaciones que permiten "conocer" a los otros sujetos, operando clasificaciones sobre ellos.

El maestro, en el trayecto de su formación, adquiere una serie de tipificaciones generadas con base en dos modalidades de su saber profesional: uno sistemático-conceptual y otro vivencial/práctico. Con base en ellas clasifica grupos, subgrupos e individuos, está convencido de que hay "inteligentes", "creativos", "responsables", "cumplidos", "disciplinados", etc.; pero cuando acepta el uso de cada uno de estos *tipos*, construye de

manera sincrónica la *negación* de cada uno de ellos.

Los grupos generan también su propia tipificación, de acuerdo con su base experiencial, estructural y sus procesos fantasmáticos. Los maestros serán clasificados como "barcos", "exigentes", "buena onda", "indiferentes", etc.

La dimensión académica genera a través de la acción clasificatoria de cada actor, una operación simultánea de predicción de ciertas características o comportamientos que se irán percibiendo acentuadamente en el desarrollo del otro.

"En otros términos, toda clasificación implica un sistema de expectativas. Esto en razón de que todo enunciado descriptivo es inseparablemente un enunciado prescriptivo, es decir, dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento que describe." ⁹

Una de las principales funciones del orientador dentro de esta dimensión, consiste en lograr una negociación entre los sujetos implicados, a fin de establecer niveles de rendimiento adecuados para cada grupo. Para ello acudir a una lectura situacional que permita establecer de una forma concertada los diferentes niveles de rendimiento que se pueden lograr de acuerdo con el tipo de relación establecida entre grupo y maestro. Pueden considerarse los siguientes rangos, cuyos valores y realidad dependerán no sólo de cada grupo, sino también de su inserción dentro de la escuela:

Rendimiento suficiente. El cual consiste en la realización máxima posible de resultados positivos, de acuerdo con el juego de expectativas que cada uno de los sujetos institucionales ha construido. No se puede pedir que cada grupo o alumno se ubiquen dentro de los límites que todos los maestros en su conjunto esperan de ellos; pero sí es posible establecer una negociación entre lo que esperan tanto el maestro como el alumno de la situación docente grupal. A partir de ella se pueden explicitar los sucesivos estamentos.

Rendimiento satisfactorio pero insuficiente. Sería aquél en el cual el sujeto (grupal o individual) ha invertido su máximo esfuerzo posible, sin alcanzar los rangos que se esperaban de él. Aquí, la acción del orientador deber centrarse en dilucidar las causas del límite. Averiguar si se trata de algún proceso grupal, subgrupal o individual. Las estrategias deberán mantenerse abiertas multidireccionalmente; es decir, no sólo hacia el interior del grupo, sino también hacia su contexto institucional inmediato.

Rendimiento suficiente, aunque insatisfactorio. En este caso, se han alcanzado los niveles

⁹ FENZI, Emilio. La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: Un estudio exploratorio. Documento de trabajo #5. Área de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1982, p.5.

marcados por las expectativas externas al grupo; sin embargo prevalece la percepción de que podría haberse llegado a más. Estadísticamente, la mayoría de los participantes han obtenido calificaciones aprobatorias y aceptables; pero existe la sensación de que podrían haber obtenido mejores resultados. Tanto el grupo como el docente, se conforman con la acreditación; su rendimiento es adecuado, sobre todo debido a que el nivel de expectativas de uno de ellos o de ambos se encuentra por debajo de su capacidad.

Rendimiento insatisfactorio e insuficiente. Quienes se ubican dentro de este rango, no han alcanzado el nivel de equilibrio individual, grupal ni social entre sus necesidades y posibilidades. Es una manifestación clara de desfase entre las funciones y estructuras que se han tejido alrededor del grupo y su contexto institucional. Lo más conveniente es desplazar el análisis hacia otras dimensiones del acto educativo, a fin de rastrear las posibles líneas causales de la situación.

El trabajo del orientador dentro de la dimensión académica representa una apertura en la medida que logre conjuntar sus diferentes campos (análisis, intervención e implicación) para enfocar los límites de la misma. Entender que si bien, en las expectativas de los diferentes sujetos institucionales, el rendimiento de cada alumno dentro de su situación grupal representa la clave de interpretación para valorar el sentido de su proyecto educativo; existen siempre otras dimensiones que, aunque no suelen ser tan evidentes o explícitas, pueden constituirse en alternativas de interpretación grupal para considerar la importancia de una experiencia educativa grupal.

Podemos caer en la simpleza de atribuir los fracasos escolares a factores externos a la institución educativa, que se hacen presentes cuando el alumno es visto como sujeto portador (la herencia genética, el capital cultural, la estructura de la familia, etc.). En la medida que son ubicados "fuera de" la situación educativa institucional, se justifican las limitaciones de las estrategias que se utilicen. Habrá quienes recurran a reuniones de exculpación para la institución, transfiriendo toda responsabilidad al alumno y su familia. O brindarles una "oportunidad" a través de cursos para educar a los padres en la responsabilización sobre sus hijos.

También es factible realizar una impugnación a las pretensiones de igualdad que se enarbolan en los discursos educativos. Pero esto no hace más que abrir nuevas líneas de debate. Si se pretende lograr alguna acción significativa habría que preguntarse ¿Qué se entiende por igualdad de oportunidades en la educación?

- a) Por igualdad se puede entender la posibilidad, para todos los individuos, de comenzar su carrera escolar, o por lo menos su escolaridad oficial, en un plano de igualdad. (...)

- b) En segundo lugar, la idea de igualdad se puede aplicar al tratamiento. Se pueden vislumbrar diversas maneras de tratar en un plano de igualdad a todos los individuos (...)
- c) Finalmente, la igualdad de oportunidades frente a la educación podría ser considerada como un objetivo, o como un conjunto de principios directores en el sentido de que la elaboración y puesta en prácticas de una política educativa debería prever que contribuyeran a una mayor igualación de los resultados escolares.¹⁰

Cuando un orientador utiliza estrategias unidimensionales, encaminadas a dar atención exclusivamente a los problemas académicos; basándose en proporcionar técnicas de estudio, dinámicas de trabajo, seguimiento de casos, etc. se encuentra con una limitación en los resultados. Esto se debe a que gran parte a dos factores:

- ◆ Uno externo al grupo, que se hace presente en la medida que el fracaso escolar ha pasado a ser uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo nacional. Los proyectos de la política educativa estatal, establecen líneas de diagnóstico, necesidades y metas dentro de este nivel. Su visualización como datos rebasa la instancia de una realidad grupal y escolar, para figurar en un contexto regional o nacional. Imponen al trabajo y los resultados que se obtengan un significado político social. Lo que se haga o deje de hacer siempre estar expuesto a ser ubicado dentro de una campana de Gauss para valorar los alcances de la democratización de la educación.
- ◆ El otro es interno; los mecanismos de anti-producción dentro de la dimensión grupal, se establecen cuando el grupo canaliza sus estructuras, energía y funciones hacia otro tipo de dimensiones. En ellas delega momentos significativos para construir la experiencia existencial que considera pertinente como sujeto colectivo.

Nuevamente el orientador encuentra su campo profesional atravesado por múltiples demandas, provenientes de instancias polarizadas: una aparentemente abstracta, formada por los códigos del discurso burocrático estatal. La otra más inmediata, aunque no por ello de fácil acceso, constituida por sujetos con circunstancias y proyectos particulares.

El orientador deber prepararse para atender los desbordamientos que sufra su propio marco de referencia. Esto implica considerar el acceso a dimensiones alternativas, dentro de las cuales se puedan desarrollar procesos de progresión en la articulación entre las realidades individual y social. El grupo dentro de la institución constituye un verdadero espacio de confluencia para lograrlo. Pero, paradójicamente, es en otras dimensiones de la realidad grupal donde se pueden encontrar opciones de acción y reflexión para instrumentar sus estrategias.

10. BIRZEA, César. La pedagogía del éxito. Editorial Gedisa, Barcelona, 1983, p. 123.

Dimensión conductual. Si lo académico tiene su principal soporte en el orden de los productos (calificaciones, niveles de aprovechamiento, certificados, etc. que se traducen en datos registrables); lo *conductual* remite al orden de los procesos. De primera instancia, ambos parecen tener la misma cualidad de visibilidad. Pero mientras con el primero se logran ver resultados medibles, ya que pueden confrontarse con ciertos parámetros de referencia establecidos por cierta instancia institucional; con el segundo se accede a la percepción de *actos concretos*, que sólo encuentran referentes consensuales en ciertas redes imaginarias utilizadas por los diferentes sujetos institucionales para captar el comportamiento del alumno como actor socio-institucional.

Una discusión acalorada, el juego que un estudiante ejecuta con su pluma entre los dientes, la búsqueda obsesionada de un libro dentro del universo complejo de una mochila desorganizada, la insistente necesidad por comentar con un compadreo el error que se tuvo al disparar a gol en vez de dar un pase durante un partido en el receso, la mirada insistente a las piernas de una compañera, o levantar invariablemente la mano cuando el profesor hace una pregunta; tienen algo en común: son acciones que suceden en un espacio y un tiempo específico: la clase.

Pero el acto no deber interpretarse como un evento aislado y sin estructuración; sino como el momento de concreción de un complejo *sentido* que expresa, en acontecimientos visibles, alguna de las tendencias propias de los procesos dinámicos en la interacción de un grupo. ¿Cómo proceder al análisis de lo que significa actuar para un alumno? Podemos acceder por varias opciones:

- ◆ Compararlo con algún código de conducta predefinido y establecer el grado de concordancia con respecto a éste.
- ◆ Establecer un registro secuencial de conductas para facilitar el seguimiento de cierto caso en la toma de decisiones con base en ciertos objetivos.
- ◆ Analizar desde diferentes niveles las acciones, considerando ciertas conceptualizaciones (como pueden ser descritas las acciones), proposiciones (como el sujeto enuncia sus acciones), y argumentaciones (qué, tipo de estrategias logra estructurar).

El orientador se enfrenta frecuentemente con situaciones que le exigen poner en juego su intuición personal y privada, en la valoración de las acciones públicas de otros. Corre el riesgo de quedarse enredado en los más vagos lugares del sentido común, poniendo en escena discursos propios de la sobredeterminación social:

"Nacemos dentro de una sociedad llena de estructuras sociales y sistemas formales de

instituciones políticas, burocracias, leyes y miles de redes de expectativas oficiales y recíprocas. (...) El hombre plasma las organizaciones a su imagen y semejanza. Son pensadas como gigantes réplicas del propio funcionamiento del hombre, a las cuales él mismo y otros se adaptan." ¹¹

De tal manera, en múltiples ocasiones optamos por hacer de la dimensión conductual una ocasión para sacar a flote todas nuestras estructuras psico-sociales de interpretación respecto a las imágenes de nuestros propios actos. ¿Cuántas veces hemos registrado, llevados por la rutina y los automatismos, un reporte de mala conducta con el cual no estábamos de acuerdo?

El alumno que en medio de una clase encuentra la inspiración suficiente para escribir una carta de amor floreciente; o aquél que prefiere leer una revista, antes que dormirse escuchando la fraseología ininteligible del maestro en turno; o esos otros, que en su sentimiento de impotencia y rencor contra la miseria de la vida escolar, asumen el riesgo de apedrear una ventana; el grupo que muestra su inconformidad con cierto docente escabulléndose de su clase. Cada caso es un reto. ¿Qué diferencia existe con respecto a quien prefiere cumplir con su trabajo académico y vociferar, en cualquier otra instancia extraclase, en contra de la mediocridad de la educación que se le ofrece?

"La antropología moderna ha descubierto la existencia de pautas de mala conducta en todas las sociedades; es como si la sociedad dijera: No hagas esto, pero si lo haces, hazlo de esta manera (...) existen valores sociales y antisociales que permiten al individuo ser antisocial de una manera aprobada socialmente y a veces aun prestigiosa." ¹²

¿Pero cuáles son los límites entre lo que debemos considerar normal o no? ¿Cómo distinguir entre aquello que debe ser entendido como una conducta positiva o negativa? Todo el proceso educativo institucional está enfocado a establecer la dirección de un par de valores antagónicos, pero descifrables en diferentes codificaciones: lo bueno y lo malo, aparecen como conceptualizaciones para operar a través de su cadena de sinonimias: conveniente / inconveniente, provechoso / perjudicial, adecuado / inadecuado; aterrizando en una nueva encarnación para la época actual: *productivo/improductivo*.

¿Cuál es el tipo ideal del "bien educado" dentro del contexto actual? Es el individuo con Éxito, eficiente, racional y racionalizado; perfecto para las necesidades de la producción; aquél que ha logrado construirse dentro del juego masa-individuo, una imagen para sí mismo; viviéndose como pieza productiva; sujetando su vida a una doble necesidad: *producir y consumir*.

La educación se encarga no sólo de afirmar aquello que puede uno *ser, hacer y*

11. HAMPDEN-TURNER. Op. cit., pp. 154-155.

12. BARTRA, Roger. Las redes imaginarias del poder político. México, Ed. Océano, 1996, p. 235.

pensar (lo permitido); también establece mecanismos para suprimir lo que está fuera de lo normal (*la perversión*). Lo normal surge como producción de la normalidad; es decir, como la elección de un campo prefabricado de elecciones, dentro del cual existe un aparato mediador para transponer y sustituir la posibilidad de construir respuestas. Su base consiste en proponer elementos visibles y opuestos para ejecutar las funciones existenciales: en un extremo, el hombre común, ser normal y anodino, silencioso e integrado, unidimensional; y, en el otro, el anormal, marginal, desplazado, enfermo, perverso, fracasado o resentido.

La dimensión académica confronta al orientador con un substrato algebraico, para el cual resultan indispensables los juegos de relación entre incógnitas, variables y cantidades, expresadas a través de ciertas fórmulas aplicables. En la dimensión conductual, se complementa el sentido contextual de estas elaboraciones; en la medida que se verá confrontado a la sucesión de actos cotidianos, estructurados como estrategias inmediatas; utilizadas por los sujetos individuales en su contexto grupal, a fin de sobrellevar o superar la contradicción entre la necesidad sentida y la necesidad satisfecha. Encontraremos individuos tímidos y de estructuración conservadora, enfrentados a la necesidad de asumir conductas temerarias que ponen en riesgo su seguridad primaria, de permanencia en la institución o de integridad bio-psíquica. O, por el contrario, alumnos con una tendencia hacia la negación o resistencia, frente a los procesos de integración, optando por esforzarse a fin de obtener resultados que les permitan la permanencia dentro de su grupo o institución.

Quizás los resultados más espectaculares que se logran como orientador, se pueden obtener cuando se asume la dimensión conductual como campo de acción. Esto se debe, principalmente, a que dentro de ella se pueden armar montajes que permitan la puesta en escena de discursividades alternantes para los individuos dentro de su contexto grupal. Cuando logramos establecer los paradigmas a partir de los cuales un docente, padre de familia o directivo, valoran los procesos productivos para la educación; nos encontramos de frente con la posibilidad de apoyar a un grupo o un alumno. ¿Cómo lograr que cierto sujeto sea percibido como alguien que desea comprometerse con los aspectos positivos del proceso?

En primer lugar, entrando en la performatividad del responsable inmediato de la conducta, que regularmente no es quien realiza el acto. Condensar las imágenes que son aceptadas dentro del campo problemático del alumno o grupo ¿Qué entienden como bueno o normal los otros del sujeto?

Apoyar al sujeto (ya sea un grupo o individuo) en un proceso de desplazamiento: permitir entender que lo primario o secundario de un acto se perciben de acuerdo con la situación desde la cual se le descifra; lo cual los hace intercambiables.

Disfrazar los símbolos, supone poner en juego los códigos de acción y percepción ¿Qué puede hacer alguien para lograr que otro, al cual se le ha responsabilizado de su

formación, crea que los actos del sujeto son honestos? Expresar cierta coherencia; lo cual implica un trabajo de ordenamiento y estructuración de las imágenes más condensadas, transposiciones y simbolizaciones en estructuras coherentes.

Esto que, en principio, pudiera parecer una farsa, no es más que un proceso de revertimiento de la legitimidad. Cada grupo funciona estableciendo cierto nivel de realidad para legitimar un sistema que pretende suprimir o polarizar las contradicciones antagónicas entre lo individual y colectivo de un sujeto. Para el orientador, el grupo representa la posibilidad de que los sujetos entiendan como legítimos sus propios proyectos, asumiendo los escenarios cotidianos como la instancia a partir de la cual pueden representar fragmentos significativos de lo que es y puede ser su cotidianidad.

Cada alumno tachado como problemático, es el momento específico de un proceso tipificador de sus conductas. Establece sus adhesiones, resistencias y conflictos con base en el substrato de imágenes que se le proporcionan como experiencia colectiva de autorrepresentación.

Como orientadores, quisiéramos comprometernos en un cambio radical de las estructuras existenciales del sujeto; pero regularmente nos resultan abstractas e inasibles. Podemos partir de la construcción de nuevas conductas visibles, para modificar las instancias de representación que se tienen de él.

La conducta y los actos que ella involucra, suelen ser fuente para alimentar dispositivos de seguimiento. Se puede creer que existe sólo un modo de entender por qué, se producen ciertas redes de mediación conductual. Pero también es posible abrir múltiples redes de interpretar la configuración de los actos. Si logramos que el alumno acepte alternancias en sus redes de acción y percepción, estamos a punto de incidir significativamente en la construcción de alternativas para su vida.

El grupo tiene como substrato un conjunto de discursos y actos, que se comparten por ser los fragmentos de imágenes que se generan durante la construcción de la realidad grupal. A partir de ellos, el sujeto individual encuentra los medios para expresarse como existencia colectiva. Lo que hace o deja de hacer, no es sólo por distracción o por pleno convencimiento. Acepta o rechaza determinadas configuraciones para sus redes conductuales, en la medida que le permiten entender biográficamente una parte considerable de sus luchas, de sus éxitos y derrotas. El trabajo del orientador consiste en determinar como fueron fragmentados.

Una vez hecho esto, habrá quienes opten por restituirles su unidad retroversiva o proversivamente. Otros preferirán utilizar cada fragmento como mecanismo reordenador; capaz de desencadenar nuevos efectos visibles (redes conductuales), permitiendo al grupo establecer mecanismos de mediación, entre lo que constituye su bagaje potencial de acciones

y lo que los demás sujetos institucionales esperan que hagan.

Grupo de tapicería, tres años conviviendo exclusivamente hombres. La agresión se utiliza como mecanismo de interacción cotidiano. El Otro existe sólo como objeto de agresión. Se definen como un grupo-masa (fundido); a nivel explícito, no reconocen la existencia de ninguna estructura. Hay ciertas reglas:

* No "rajar", lo cual consiste en un bloqueo de cualquier mecanismo de comunicación hacia el exterior (horizontal o verticalmente), cuando la conducta grupal ha producido algún desenlace negativo visible en la institución.

* En cualquier problema de alguno de los miembros con alguien externo, el grupo reacciona solidariamente como masa de apoyo. Pero cuando es entre dos o más alumnos del mismo grupo nadie se mete.

* Se reconoce el derecho a que cada quien tenga su vida personal y privada; pero al momento de la reacción en masa ("en banda"), la agresividad interna se vuelca hacia algún objeto visible inmediato.

Uno de los principales problemas es el desbordamiento continuo de los límites del grupo: se le ha tipificado como un grupo indisciplinado y agresivo que tiende a "contagiar" a los demás grupos con su actitud rebelde. Se ha pensado en la posibilidad de disolverlo, pero no existen los recursos institucionales para hacerlo.

Se nombra al orientador como asesor del grupo: quien después de varios intentos por imponer imágenes ajenas a la realidad grupal, opta por establecer procesos de negociación con las instancias de interacción institucional más inmediatas (prefectura y docentes).

Se establecen territorios y límites: prefectura sólo puede intervenir cuando las conductas son fuera del salón, el cual constituye el territorio del grupo. Cuando exista maestro frente al grupo, se asumirán conductas mínimas de respeto, con la posibilidad de expresar sus inconformidades ante la dirección y el departamento de asistencia educativa. Ante la falta de maestro el grupo optará entre permanecer en el salón o salir a las canchas; esto último, implica someterse a las condiciones de prefectura. Así mismo, se les proponen continuas actividades de esfuerzo físico considerable (principalmente de restauración y mantenimiento del inmueble).

Al paso del tiempo, el grupo conserva su estructura conductual de masa reactiva; pero su imagen se ha ido transformando. En la percepción de los maestros dejan de ser "indisciplinados", para comprenderse como "inquietos, pero muy participativos"; siempre se les considera como primer opción cuando se necesita realizar alguna actividad que requiera de un fuerte esfuerzo colectivo (montajes de escenarios, reparación de instalaciones, control de eventos, etc.).

¿Qué hubiese pasado, de haberse insistido en anular las redes conductuales del grupo? Tal vez sólo la acentuación de sistemas de tensión sin solución, hasta llegar a crisis de confrontación y estallamiento del vínculo entre el grupo y la institución. Los fragmentos básicos sobre los que armaron sus imágenes y discursos, son la *masculinidad* y la fuerza de lo *masivo*; cualquier propuesta que no considere estos paradigmas, pone en peligro la identificación del grupo.

Las dimensión conductual se puede comprender a través de redes; pero de nada sirve la mera descripción o enunciación de los actos. El orientador entra en esas redes para facilitar la toma de decisiones del grupo con respecto a las opciones que le abren sus propias redes. No impone etiqueta, sólo expone al grupo frente a sus propias imágenes, a fin de

estimular las facultades creadoras y el deseo de tener un momento de existencia colectiva que pueda tener significado.

Dimensión simbólica. Cuando trabajamos con grupos de adolescentes, nos sumergimos en un mundo de identificaciones, que adelgazan o engruesan la membrana simbólica que separa al "yo" del mundo exterior. Construimos verdades que parecen evidentes porque no aparece ninguna frontera que las separe de nosotros.

"De cada individuo que ha llegado a ser una unidad, con una membrana limitante, y un exterior y un interior, puede decirse que posee una *realidad interna*, un mundo interior que puede ser rico o pobre, encontrarse en paz o en estado de guerra. Esto es una ayuda ¿Pero es suficiente? (...) así como hace falta esta doble exposición, también es necesaria una triple: una tercera parte de la vida de un ser humano (...) es una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la vida exterior." ¹³

Esto es a lo que se llama objeto *transicional*, con toda una gama de procesos *transicionales*. El individuo, en su proceso de desarrollo y diferenciación, construye un sistema de objetos, imagos, fantasmaticaciones y representaciones de sí mismo, que le permiten la transición entre el mundo mágico de sus primeras relaciones y el mundo real de sus primeras frustraciones. Pero lo más destacado del proceso se suscita cuando se procesa el orden de lo transicional, constituido en la medida que el sujeto es conflictuado por sus percepciones del mundo y su capacidad de actuar sobre éste. Dentro de este orden, aparecen los mecanismos básicos de interacción; no sólo con el mundo objetual de las cosas materiales; sino también con los otros seres humanos y sus cargas simbólicas. El proyecto de existencia del ser humano lleva en sí una dependencia importante con respecto al funcionamiento de los grupos en los cuales se integra. Cada grupo es un territorio donde el individuo se entrena a través del ejercicio de diferentes funciones: la asignación de puestos y lugares; la cognición y la representación; la defensa, el ataque, la huida y la protección; la producción, la reproducción y la anti-producción de sus propias circunstancias. Pone en juego los diferentes aspectos de su sobrevivencia, a través de los dominios de las necesidades biológicas, psíquicas y sociales. El grupo representa una verdadera prótesis para el individuo, equipándolo con un aparato externo para efectuar sus intercambios. No sólo dentro del terreno interindividual (cara-cara, subgrupal, etc.).

"En efecto, el aparato psíquico grupal no puede limitar su función a la transformación y

13. WINNICOTT, Donald. Realidad y juego. Editorial Gedisa, México, 1987, p.19.

transmisión de las energías provenientes de sus componentes internos. Debido a múltiples determinaciones de sus cimientos (físicos, psíquicos, sociales), se halla en condiciones de cumplir funciones trasgrupales y societarias, en especial la de transformar y transmitir lo que elabora y lo que recibe en una relación de intercambio con los otros grupos, o sea, con la sociedad, de la que recibe no sólo modelos o códigos de sociabilidad y expresión (una cultura), sino también energías, a las que, para subsistir en su especificidad, debe naturalizar." ¹⁴

Esta descripción tiene como objetivo apuntalar una nueva interrogante: ¿Qué importancia tiene en la actualidad para el sujeto individual su desarrollo dentro de un grupo escolar? Habría que añadir algunos argumentos antes de intentar responder:

La aparición de diferentes equipamientos colectivos, con el advenimiento de la revolución tecnológico-industrial, ha propiciado una fragmentación de las antiguas colectividades. La lejanía espacial, temporal y simbólica de los lugares donde se desarrollan las actividades vitales de producción e intercambio, ha traído consigo la concentración de la vida afectiva del individuo en ciertos grupos: la familia, la escuela y el trabajo. *"El resultado es un sujeto muy individualizado, muy conflictivo, muy centrado en sí mismo, poco socializado, con representaciones inconscientes sobreinvertidas y muy personalizadas..."* ¹⁵

¿ Y qué es lo podemos observar en la actualidad? Las satisfacciones de los sujetos individuales tienen cada vez mayor dependencia con respecto a su contexto grupal. Los impulsos se expresan y se esconden; las fantasías se entrelazan con las acciones; pero siempre se encuentran referentes grupales para entender los límites y alcances de los intercambios que se realizan.

"... no existe un instrumento para cuantificar la fuerza de un impulso. La única posibilidad de medir radica en saber qué cantidad de esfuerzo y prohibiciones antagónicas es susceptible de vencer en un momento dado. La cuantía de mi hambre puede valorarse por las normas y principios socioculturales que es capaz de violar. O, por el contrario, puede ser medida por la cantidad de restricciones que debo erigir para sojuzgar el impulso. A más de fuente y fuerza, el impulso tiene una finalidad, displacer-placer. Y, por último, requiere de un objeto en el cual se realice el impulso del sujeto" ¹⁶

Pero este objeto deja de ser paulatinamente una entidad física material, para dar paso a un objeto-símbolo construido colectivamente en el tránsito por diferentes realidades grupales.

"... el individuo se construye a través de tres órdenes de procesos indisoluble, pero irreductibles uno a otro: el de la representación, el de la intención y el del afecto, por último, requiere de un objeto en el cual se realice el impulso del sujeto. Y, por último, requiere de un objeto en el cual se realice el impulso del sujeto." ¹⁷

14. KAFES, René., Op. cit., p. 283.

15. MENDEL, G; El manifiesto... op. cit., p. 53.

16. RAMIREZ, Santiago. Ajuste de cuentas, en Obras Escogidas. Ed. Línea, México, 1983, p.46.

17. Id.

Pensemos en una pelota: de entrada, un objeto con el cual experimentar el equilibrio/desequilibrio a partir de los esquemas sensoriomotrices; después, un instrumento a través de l cual establecer las más complejas redes de relación con los demás, aprender reglas y establecer procesos de territorialización. A la larga, puede incluso convertirse en el objeto-símbolo para dar intención a la propia existencia y la de los demás. Pensemos en cualquier otro objeto: un lápiz, una calificación, un cigarro; una madre, un hermano, un maestro; un salón, un patio, un trabajo.

La función de estos objetos-símbolo, se puede comprender cuando se acepta que la subjetividad no es una estructura preestablecida dentro del sujeto, sino una instancia de cierto proyecto social-histórico. Los individuos están hechos por, al mismo tiempo que hacen y rehacen, la realidad colectiva. Para que se efectúe, es indispensable que la propia instancia grupal genere ciertos requisitos en el sujeto individual.

"El principal de entre éstos: proveer a la psique del sentido diurno, lo cual se hace forzando e induciendo al ser humano singular, a lo largo de una enseñanza comenzada desde su nacimiento y reforzada durante su vida, a invertir y a volver sensatas para él las partes emergidas del magma de las significaciones imaginarias sociales instituidas cada vez por la sociedad y que mantienen a ésta y a sus instituciones particulares juntas." ¹⁸

Desde esta perspectiva podemos redimensionar nuestro trabajo como orientadores; muchas veces partimos de una creencia que dota de omnipotencia a nuestras acciones: llegamos a proponernos modificar o desarrollar el pensamiento del alumno; consideramos válido incorporar en nuestras estrategias mecanismos para promover una integración armónica del alumno a su medio; pero ¿Alguna vez nos hemos puesto a reflexionar cuál es ese mentado y abstracto medio? O, incluso ¿Cómo es que el sujeto individual ha llegado a interpretar de una determinada forma su conexión con el mundo?

Regularmente partimos de un viejo esquema: la existencia del ego en cada sujeto. Creemos que el pensamiento es una capacidad activa, cuando la realidad cotidiana nos muestra su alto contenido reactivo. Olvidamos que *"Como el pensamiento está ligado al tiempo, no puede asir lo que yace más allá de un marco espacio-temporal finito (...) lo pensable y nomizable tiene necesariamente que conformarse a la estructura inherente de la mente: espacio, tiempo, calidad, cantidad, causalidad, etc."* ¹⁹

Este olvido no es casual, parte de nuestra propia posición de productores de saber; partimos de nuestros propios esquemas para tratar de comprender la realidad dentro de la

18. CASTORLADIS, Cornelius. Poder, Política, Autonomía; en Estudios # 18. ITAM, México, 1989, p. 8.

19. WEBER, René; El paradigma holográfico; Ed. Kairos, Argentina 1992, p.53.

cual trabajamos. Usamos nuestros propios fantasmas para captar las escenas básicas de nuestra cotidianidad.

"En la que existe lo que constituye al sujeto en su singularidad: su esquema organizador-organizado que se imagina y que existe, (...) en la presentificación imaginaria que ya es para el sujeto significación encarnada y operante, primera captación y constitución en una sola vez de un sistema relacional articulado que plantea, separa y une interior y exterior, esbozo de gesto y esbozo de percepción, reparto de papeles arquetípicos e imputación originaria de papel al propio sujeto, valoración y desvaloración, fuente de la significancia simbólica ulterior, origen de las inversiones privilegiadas y específicas del sujeto, un estructurante-estructurado. (...) Es dudoso que pueda captarse directamente este fantasma fundamental; como mucho se puede reconstruir a partir de sus manifestaciones, porque aparece en efecto como fundamento de posibilidad y de unidad de todo lo que hace la singularidad del sujeto de otro modo que como singularidad puramente combinatoria, de todo lo que en la vida del sujeto supera su realidad y su historia, condición última para que al sujeto sobrevengan una realidad y una historia."²⁰

Tal vez este enredado texto sea más claro a partir del siguiente ejemplo:

En cierta ocasión, trabajé con un grupo de alumnos seleccionados de entre varios grupos de primer año de secundaria, debido a su baja productividad académica. En su examen diagnóstico inicial (IDANIS), obtuvieron un puntaje significativamente bajo en sus Aptitudes para el Razonamiento Abstracto (léase, completar series de figuras). Tomando como referencia tanto sus calificaciones como el dato preexistente, se consideró pertinente implementar con ellos un programa complementario en el desarrollo de esta habilidad.

Para ello se elaboró una estrategia basada en actividades que facilitaran el acceso a las dimensiones de abstracción del pensamiento (armar rompecabezas con diferentes grados de complejidad e intencionalidad; resolver acertijos y paradojas matemáticas; ejecutar actividades de expresión verbal abstracta, etc.).

Durante el desarrollo de las sesiones, los alumnos, en su mayoría, manifestaron una extraordinaria capacidad para afrontar el tipo de situaciones que se les proponían; llegando incluso a establecer paradigmas de resolución para algunas propuestas. Sin embargo, cuando llegamos a las actividades relativas a la expresión verbal de ciertas circunstancias, me vi envuelto en una difícil situación: los muchachos parecían carecer de ciertas estructuras para expresar sus conclusiones operativas.

Una de las actividades consistía en organizar una serie de fotografías tomadas de los periódicos, con el fin de construir una historia. Primer sorpresa: cada alumno dio a las imágenes una secuencia totalmente diferente, sin corresponder al supuesto constructo del cual provenía la propuesta. Segunda: sus narraciones parecían tener una serie de saltos que rompían toda coherencia del discurso.

En un primer intento de explicación, aventuré la hipótesis de que la ausencia de estructuras de pensamiento abstracto impedían al alumno dar *coherencia* a sus narraciones; sin embargo, esto contradecía mis resultados en las actividades de pensamiento matemático. Me apoyé en algunos rudimentos de clasificación con respecto al sexo cerebral de las personas; lo cual tampoco sirvió de mucho, en la medida de que, estadísticamente, no existía diferencia significativa entre los alumnos y las alumnas.

20. CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad; Tusquets editores, Barcelona, 1988, p. 247.

Platicando informalmente con un profesor de tapicería, encontré cierta clave. Cuando le presente las imágenes y le pedí la construcción de una historia, aparecieron de nuevo los "saltos". Cuando cuestioné al profesor con respecto a ellos me dijo: "No lo digo porque es obvio". Entonces me vino el insight: la *obiedad* en la estructuración del discurso, adquiere, a nivel manifiesto, la apariencia de huecos o saltos. Sin embargo, para el funcionamiento de la lógica cotidiana del alumno son conexiones que está de por más enunciar. Dichas obiedades pertenecen al terreno de la circunstancialidad cotidiana; y como tales, no son necesarios de hacer explícitos.

Aparte de sentirme estúpido, vino a mí una imagen poco traducible a un discurso pedagógico; una especie de sincronía con los mismos saltos: consideré que dentro del discurso de cada alumno existían silencios, que consisten en una desactivación de los mecanismos prevalecientes de enunciación. Suspender la forma de decir cómo vemos el mundo. Dejar fluir significados sin la necesidad de que tengan un significante. O, para decirlo en los términos con los cuales pude captarlo en ese momento: dentro de la lógica cotidiana de cada sujeto particular existen reductos religiosos (en el sentido de re-ligar individuo y colectividad), que no es posible enunciar, pero que constituyen puntos nodales para interpretar el proyecto existencial del sujeto; para entrar en ellos, debemos utilizar más una actitud empática (tan conceptualizada y poco vivenciada) de respeto; lo cual debe entenderse como: *Hay segmentos en la historia de un sujeto que no es necesario entender, sino solamente aceptar*, en la medida que son parte constitutiva de su exclusividad como individuo que experimenta un proyecto colectivo.

La moraleja, para quienes aun viven obsesionados por tener una a la mano: La dimensión simbólica del trabajo para un orientador es la que representa un mayor compromiso con la perspectiva *constructivista*: el sujeto individual es fundamentalmente un usuario de los fantasmas grupales, en la medida de que es dentro de esta dimensión donde encuentra los principales recursos para *comprender y exponer* su forma de interactuar con el mundo. El orientador no está obligado a construir un discurso para explicitarlo; pero sí puede lograr ciertos niveles de empatía que le permitan funcionar como mecanismo para que el propio sujeto visualice partes importantes de su estructura discursiva, a fin de que pueda darles un objetivo coherente con sus expectativas dentro de la realidad colectiva.

Quizás esto resulte una sobredosis discursiva para algunos; pero no es más que la aplicación, hasta las últimas consecuencias de un singular aforismo: *"en una realidad más estricta, todos seríamos fantasmas."*²¹

O en los términos de un científico:

21. MONTES DE OCA, Marco Antonio; cit. por. RAMIREZ, Santiago en op. cit.; p. 49.

"Ya no se trata de un conocedor que observa lo conocido a través del abismo que los separa. Ese modelo de conciencia ha fracasado a lo largo de los siglos en que nos hemos aferrado a él. Hay que borrarlo del mapa (...) Su sustituto es el austero paradigma de un campo unificado del ser, un universo autoconsciente que se comprende a sí mismo como parte integrada e interconectada del todo." ²²

Abordar los procesos grupales dentro de la dimensión simbólica, requiere que el orientador disponga de un soporte significativo específico. Sin embargo, también obliga a la aceptación de un absurdo: todo signo remite siempre a otro signo y éste, a su vez, a otro y así se forman cadenas de infinitas posibilidades. Pero esto no se traduce en la tan cómoda conclusión de que la realidad no puede ser conocida. Más bien lleva a otra: la realidad cotidiana de las instituciones es lo que sus propios sujetos pueden conocer de ella.

Comencé este apartado haciendo referencia al trabajo que, como profesionales, realizamos con adolescentes; pero ¿Qué es la adolescencia? Se han dado cantidad de definiciones. Cada orientador utiliza los signos producidos dentro de su trabajo colectivo para darle sentido a esta cuestión. Se desliza de una cosa a otra sin poder fijar nada o pretendiendo que todo está fijo. Elabora descripciones, teniendo la duda acerca de si éstas reflejan fielmente o serán ajenas a la realidad. Los resultados académicos, las conductas y tantas otras circunstancias visibles suelen llenar los vacíos. Armamos estrategias basadas en la utilización de instrumentos que nos permiten contar con una considerable cantidad de referencias visiblemente estables. Por su parte, la cotidianidad sigue procesándose y fluyendo; tanto que nos hace perder el vértice de nuestro trabajo.

¿Que es la adolescencia?, se pregunta el filósofo Felix Guattari:

"En mi opinión, es algo que pasa en la cabeza de los adultos. Algo que existe en diferentes planos, en el adulto, que existe como fantasma oculto, como práctica de segregación social, como atributo colectivo (...) Pero en el fondo, la adolescencia, la realidad de la adolescencia, la realidad vivida, es algo que no puede determinarse como una clase de edad. Yo preferiría hablar de devenir: devenir niño, devenir mujer, devenir sexo. Y este devenir puede comenzar en cualquier momento de la existencia." ²³

Si se extiende esta reflexión, abusando del juego de la multiplicidad, podríamos preguntarnos ¿Qué es el orientador? Quizás algo que sucede dentro de las instituciones; un constructor de saberes, significados y devenires. Por más fijado que pretenda estar dentro de una realidad estática; siempre será *suced*er y *suc*eso con diferentes planos para interpretar: para sí mismo, para otros específicos, para otros difusos.

Otras dimensiones.- Las dimensiones abordadas dentro de este nivel de lo grupal, de ninguna manera pretenden ser únicas; apenas y son una especie de ejemplificación del

22. WEBER; op. cit. 62.

23. GUATTARI, Felix; VIAJE A LA ADOLESCENCIA; Revista El viejo topo # 43; Barcelona, abril de 1980, p. 47.

amplio territorio que aún tiene cada orientador enfrente. Cuando cierto proceso se nos presenta "*n veces*", no quiere decir que dicho proceso sea menos real que otro que se nos presenta "*2n veces*"; no es solamente una cuestión cuantitativa (aunque nunca habrá que renunciar a las llamadas que se nos hacen desde estos datos). Habrá que recurrir a la elaboración cualitativa de opciones para explicitar cada problemática.

Para ello, contamos con nuestros propios instrumentos de percepción. La riqueza de cada conceptualización no depende de la extensión, sino de la intensidad; no de cuánto abordamos, sino de cómo lo abordamos. La experiencia dentro del trabajo grupal, nos posibilita abordar los pliegues e implicaciones de la realidad cotidiana. Nuestro saber profesional, nos permite introducir diferencias y distinciones dentro de un campo aparentemente homogéneo; o similitudes y analogías dentro de aquello que muchos consideran inconexo. Lo importante es el sentido que se les dé. Si carecen de éste, ¿De qué es de lo que pretendemos hablar entonces? Para que alguna dimensión sea considerada como algo manifiesto, debe incluir por lo menos tres tipos de pertinencia:

Pertinencia con los constructos del propio orientador; que sea algo que para él sea más o menos enunciable, creíble y transmisible.

Pertinencia con las imágenes básicas del funcionamiento grupal; lo cual incluye considerar, aceptar y poder usar fragmentos de realidad que los grupos incluyen dentro de sus dispositivos de acción y percepción.

Pertinencia institucional; de nada sirven las más complejas construcciones si no tienen viabilidad dentro de los múltiples substratos de la institución. Este es el trabajo más complicado: encontrar el espacio y tiempo adecuados para que la serie de significados que se han venido construyendo, puedan mezclarse y/o distribuirse dentro de los códigos válidos.

Construir dimensiones puede ser visto como una actividad fascinante y distractora; pero en esta actividad se juega la posibilidad de hacer que lo que en un determinado momento se consideraba *plegado*, logre *desplegarse*. Nos encontramos con situaciones que el uso cotidiano del lenguaje no puede propiciar. Normalmente usamos nuestros conceptos, categorías e instrumentos para establecer la continuidad o discontinuidad entre el hacer, el pensar y el decir. Interpretar desde múltiples dimensiones el trabajo, posibilita cuestionar este proceso y utilizarlo para enriquecer la construcción de alternativas.

A lo largo de mi experiencia como orientador, me he visto en la posibilidad y necesidad de proponer varias dimensiones para el trabajo grupal. Sin embargo, no es mi intención agobiar con lo que yo he construido; sino propiciar alternativas. A continuación enlisto y describo de manera sumamente superficial algunas de ellas. De antemano me disculpo por la posible carga narcísica que esto representa; tal vez, su exposición logre cierta resonancia o contradicción con lo que alguien más haya logrado elaborar. Aunque nunca he

evadido los debates, por el momento me conformo con sugerir líneas o formas de reflexión.

Dimensión afectiva: Cuando los grupos no logran estructurar niveles más complejos de conflictividad, restringen su actuación a la puesta en escena de sus mecanismos preescolares de relación. Todo acto es percibido desde una perspectiva psicofamiliar; en ella los buenos y los malos son definidos conforme a su correspondencia con los esquemas básicos de las relaciones polarizadas del esquema familiar: mamá, papá, hermano; ausencia, presencia; etc.

Dimensión proxémica: Cada cultura proporciona a los sujetos individuales de una serie de patrones conductuales y de relación, a través de los cuales configura sus territorios básicos de existencia. Sus mecanismos defensivos, de ataque, seguridad y huida, se configuran de acuerdo con ciertos esquemas convivenciales. Ellos representan las más inmediatas posibilidades para relacionarse. El contacto, el distanciamiento, lo público, lo privado; constituyen el tipo de realidades que pueden involucrarse en esta dimensión, cuyo significado principal es: el uso particular que hace el sujeto con respecto a los espacios y tiempos culturalmente definidos.

Dimensión lúdica. ¿Relajo, destrampe, cotorreo, despapaye, choteo, desmadre? ¿Cuántas formas adquiere la actividad de resistencia con respecto a la seriedad de lo que se propone hacer dentro del trabajo grupal? No sólo se trata de producir; también las formas satisfactorias del no-hacer o del dejar-de hacer o del sin-embargo-hacemos. ¿Cómo es que construyen sus formas de disfrutar los demás sujetos institucionales? En algunos momentos, este tipo de dilucidaciones serán más pertinentes que las sesudas reflexiones académicas.

Dimensión invisible: ¿Qué es aquello en lo que todos parecen estar de acuerdo por aceptar como algo visible? Tal vez sea sólo otro simulacro institucional. Pero ¿Cuáles son los aspectos que constituyen aquello que, estando presente, nadie se atreve a hacer evidente? Hay cosas que se pueden decir, hacer o proponer, sin que nadie acepte abiertamente tal responsabilidad. Estas "cosas" se articulan con ciertas estructuras: las de lo imposible. ¿Hasta dónde cada imposible tiene su germen de posibilidad? Como orientadores, gran parte de nuestro trabajo se desarrolla dentro de la singular franja que trata de dividir lo visible de lo invisible.

Dimensión generacional: Si existe algo que aleje al orientador de cada grupo, es el transcurso

del tiempo generacional. Sus valores, emociones, anhelos, proyectos y realidades, dejan de parecerse cada vez más a la de sus alumnos para coincidir con la de los padres de ellos. Aun hay orientadores que llegan a expresar que, cada ciclo escolar, los alumnos son más insoportables. ¿ No será que al relacionarse con cada nueva generación, el orientador se ve desprovisto de elementos imaginarios, conductuales, valorativos y expectativas que le posibiliten identificarse con ella? Aquello que le permitía identificarse con sus alumnos como "hermanos", va cediendo su lugar a mecanismos que lo hacen identificarlos como "hermanos menores", hasta que paulatinamente se siente mucho más identificado con toda la discursividad manejada por los propios padres del alumno.

No sólo las formas de percibir y los valores se van transformando de generación en generación; también las formas de entender y utilizar la propia individualidad dentro del contexto de un grupo. No existen datos exactos para separar de un tajo a una generación de otra; pero es posible detectar ciertos deslizamientos generacionales. Dentro de ellos, el orientador se confronta con formas alternantes de interactuar con realidades y representaciones diferentes a las que lo formaron a él.

Dimensión corporal: Hay quienes consideran al grupo como un cuerpo colectivo; esto puede debatirse. Sin embargo resulta evidente que cada grupo propone a sus participantes un repertorio de formas para el uso del propio cuerpo. Desde su percepción hasta su uso, se encuentran códigos para abordar el lenguaje corporal como una dimensión particular del trabajo grupal.

Existen tantas dimensiones para el desarrollo del trabajo con grupos; tantas como cada orientador sea capaz de proponerse a sí mismo y a los demás. Un extenso etcétera es la única salida más o menos honesta que encuentro para concluir este capítulo.

CAPITULO IV

SINTESIS DE LA PROPUESTA: EL NIVEL INSTITUCIONAL

ESTRUCTURA DE LA INSTITUCION Y CONFIGURACION DE ESTRATEGIAS.

Para el orientador, la mayor parte de su funcionamiento dentro de las circunstancias institucionales, depende de la forma cómo se encuentra estructurada la institución escolar específica dentro de la cual desarrolla su actividad. Las formas de ejercer el liderazgo, por parte de los directivos y cuadros medios; la formación de redes afectivas y de circulación para la información, por parte de los compañeros de trabajo; el predominio de cierto tipo de sistemas de tensión, ya sea encaminados a la consecución de objetivos, o al ajuste en torno al funcionamiento de los diferentes grupos existentes; la capacidad y disposición para construir y establecer proyectos de trabajo, que den a la institución una presencia ante su contexto inmediato; así como otros aspectos psico-sociales, que funcionan en la organización y estructuración de los diferentes mecanismos de la realidad productiva de la institución. Todos ellos, son parte del contexto dentro del cual se configura el acto del orientador.

En este capítulo presentaré algunos tipos de estructura que describen ciertos aspectos de las instituciones educativas, así como algunas posibilidades de actuación para el orientador que trabaja en ellas. Cabe señalar que no se encuentran en estado puro dentro de la realidad; responden a una construcción explicativa, cuyo valor reside en funcionar como instrumento de interpretación. Cada orientador, en su situación particular, podrá encontrar la existencia simultánea de varios aspectos de cada estructura, o construir otras descripciones que le faciliten el acceso a la situación institucional donde se desempeña.

Sin embargo, la elección de una de ellas como paradigma inicial para la interpretación, facilita asumir determinada actitud en la construcción de estrategias o, dado

el caso, sugerir nuevas tipificaciones y alternativas de acción.

A manera de conclusión, se presenta un conjunto de reflexiones respecto a la vinculación del orientador con la función que institucionalmente se le asigna. ¿Cuándo entran en contacto el orientador y la realidad institucional? La propuesta de este escrito se encamina a establecer que esto comienza desde el momento mismo de su inserción, continúa cuando tropieza con los límites de su propio trabajo; pasa a la búsqueda de opciones, alternativas y canales para reflexionar e instrumentar fragmentos de esa realidad a la que se denomina Orientación Educativa.

¿Qué sucede cuando el orientador enfrenta la necesidad de encajonar sus viejos proyectos de siempre en los novedosos formatos que se le presentan cada ciclo? O, al contrario ¿Qué se puede hacer cuando cada sueño que se devela choca con lo obsoleto y rígido de aquello que se le dice que debe hacer? Hay quienes asumen la actitud de creer que *todo-es-lo-mismo*; que no tiene caso proponer un programa, cuando existe otro que ya ha sido implementado, evaluado y ha producido algún resultado más o menos aceptado. Otros navegan en el mar de la indiferencia, asumiendo que lo importante es tratar de acomodar sus acciones de acuerdo con lo que ellos creen que otro sujeto institucional (supervisor, director, coordinador, etc.), espera de su trabajo en la institución. Tampoco falta el entusiasta, esforzándose al máximo por descubrir el potencial de expansión involucrado en sus propias propuestas; perdiendo en ocasiones la incidencia concreta que éstas puedan tener.

Flotando entre estas actitudes, se propone otra: escéptica en cuanto a las bases de las cuales parte; pero capaz de entusiasmarse cuando acepta el choque con los límites de su propia ignorancia. Su vitalidad no está basada en la adaptación llana a lo instituido; sino en la incorporación crítica de cada nueva propuesta a su trabajo cotidiano. Esta actitud alternativa se manifiesta como un contrapunto en diferentes instancias: existe, se expresa en las diferentes reuniones de evaluación y formación; no como un bloque homogéneo de orientadores que hablan al unísono, sino como una actitud cada vez más visible.

Y no es para menos, en la actualidad asistimos a escenarios donde las instituciones hacen sus propios montajes. Los argumentos, guiones y escenarios, requieren de una disposición continua para enfrentar los cambios drásticos que se desarrollan en los intersticios donde confluye la expansiva proliferación de una sociedad que se globaliza y la miseria de los microespacios para la vida diaria que se estrechan. Los ejes de trabajo se desplazan, crecen, se multiplican, desaparecen y resurgen, en un oleaje de transformaciones, cuyo espacio de realización concreto es la cotidianidad.

MODELOS PARA UNA LECTURA SITUACIONAL

Modelo vertical

Este patrón se caracteriza por un predominio de los procesos de acción y relación basados en el ejercicio autoritario tanto del liderazgo, como de las redes de intercambio entre las diferentes instancias que componen la institución. El funcionamiento general de la escuela, depende directamente del tipo de proyectos avalados por la figura central del director; quien reúne en torno suyo (sino es que asume total y personalmente) las funciones de vigilancia y control de las diferentes situaciones que se presentan en la institución. El espacio físico y simbólico demarcado por la escuela, se concibe como una *extensión* de la persona del jefe. Es la *institución-patrimonio* de la dirección. Todo aquello que suceda o deje de suceder tendrá que ser percibido de acuerdo con su contribución al bienestar o estado de ánimo de él o ella.

La producción de la información necesaria para valorar los procedimientos que se utilizan, puede ubicarse dentro o fuera del propio plantel. Una directiva marcada por las instancias burocráticas de la SEP, a fin de implementar determinado programa, o el diagnóstico interno de alguna problemática específica. La estructuración vertical se pone en marcha a partir de la interpretación de esta información, la cual pasa siempre necesariamente por la *codificación* determinada por la dirección.

Los programas y acciones se generan en forma continua o emergente, tomando como premisa una visión global de la escuela, a la cual se le entiende como un todo homogéneo que debe funcionar a partir de un virtual "cierre de filas"; que resulta del silogismo afectivo que apela a la situación psicofamiliar de aceptación o rechazo: "*si eres bueno, estás conmigo; si no estás conmigo, estás contra mí; por lo tanto eres malo*". Se da prioridad a la lealtad de quienes integran la institución. Todo error o todo acierto se hace más o menos visible de acuerdo con la actitud que asuma el miembro de la escuela cuando la dirección requiere de sus servicios.

Dentro de este modelo, el trabajo del orientador se facilita u obstaculiza, en la medida que los objetivos explícitos de su trabajo converjan o difieran con las necesidades o demandas que ha interpretado la instancia jerárquica de la dirección. Si desea que sus propuestas sean tomadas en cuenta, puede intentar alguna de las siguientes alternativas:

- ◆ Formar parte de los cuerpos de asesoría (formales o informales) que se involucran en la

construcción de mecanismos para tomar decisiones o elaborar estrategias. Lo cual implica regularmente un alto grado de sujeción hacia los compromisos políticos, burocráticos o afectivos con la persona o imagen del director.

◆ Elaborar construcciones operativas capaces de sustentar diferentes niveles de interpretación o instrumentación; para que, a través de ellas pueda generar líneas de *seducción* hacia sus objetivos; los cuales deben ser lo suficientemente flexibles para dar cabida a negociaciones entre las codificaciones de las instancias directivas y la del propio orientador.

Dentro de este modelo vertical el orientador puede operar individual o grupalmente, dependiendo del nivel en que se encuentre la resistencia por parte de otros elementos de la escuela. Cabe señalar que la actuación del orientador requiere de un constante cambio en sus directrices de trabajo, sin perder la perspectiva del sentido de sus acciones. Veamos un ejemplo:

En la actualidad, existe una visible *preocupación discursiva* por enfrentar los estragos que genera la reprobación en las instituciones educativas. Se diseñan proyectos y programas que la mayoría de las veces requieren de un enfoque especializado para su implementación o instrumentación. Dentro de esta situación, el orientador puede optar por ser un simple aplicador de lo que los directivos creen necesario hacer. Sin embargo, también se presenta la oportunidad para darle cabida a las más variadas experiencias de tipo alternativo, que comprometan el ejercicio de alternativas de diagnóstico, diseño, instrumentación y evaluación para enfrentar la problemática. La postura del orientador, se definirá en términos de su posibilidad para generar estrategias; capaces de retomar esta preocupación discursiva y canalizarla hacia procesos coherentes con el sentido de su propia interpretación de la realidad educativa.

El orientador tiene opciones, por mínimas que éstas parezcan. De entrada, definir cuál es el sujeto que elige para expresar sus proyectos de trabajo. En este tipo de instituciones, regularmente se encuentra frente a disyuntivas bien definidas. Estar a favor o en contra del proyecto sustentado por la dirección. Esta primer elección, puede poner en juego, incluso, su propio destino laboral: ser considerado como un recurso necesario o ser puesto a disponibilidad. Pero en él se juega algo más que su seguridad económica; involucra su potencial como parte de un campo discrecional, para el cual la elección es parte constitutiva de la especificidad humana.

Hay momentos en que la estructura vertical es tan aplastante dentro de este tipo de modelos institucionales, que el orientador llega a sentir una asfixia; en esos momentos bien cabe recordar lo que Sartre planteaba respecto a la libertad:

"Para los existencialistas como Sartre y Camus, la absurdidad y el medio ambiente que los rodeaba, en lugar de obligarles a convertirse en productos del absurdo, les convenció de su libertad y de que los propios seres humanos eran la única fuente de valor. 'Nunca fuimos más libre que cuando estábamos bajo el poder de los nazis', escribió Sartre. Aquí está usando la palabra libre en el sentido existencial especial de la discrepancia entre las presiones tiránicas sobre él y su capacidad de producir significados que contradijeran su contorno." ²⁴

Modelo formal

Su base se encuentra en la interpretación de todo proyecto o acción a través del marco legal de funcionamiento. Es el dominio del organigrama y el manual de operación sobre la territorialidad real de la institución, la cual encontramos sujeta a una visión normativa. Los límites son siempre claros; las responsabilidades, siempre adjudicables; las desviaciones, controlables; los conflictos, suprimibles; y toda la realidad educativa tendrá determinado nivel de existencia, siempre y cuando haya una regla formal y constituida para interpretarla.

Quizás sea éste uno de los modelos más difíciles de confrontar; ya que al operar con fundamento en lo reglamentado, generalmente producen una imagen *de funcionamiento positivo* (todo parece estar en orden y en regla); lo cual es más bien la apariencia de una producción imaginaria, cuya función es presentarse como velo para cubrir la compleja realidad conflictiva de toda institución.

La eventualidad, lo imprevisto y la emergencia se presentan como factores que tienden a desequilibrar este modelo; principalmente por la incapacidad que se tiene para rebasar los límites formales y reaccionar ante lo incierto. Los vacíos y la duplicidad de funciones no se interpretan como un proceso significativo dentro de la institución; carecen de valor como indicadores para la evaluación del desarrollo de los procesos educativos, ya que si la legitimación del modelo proviene de un marco normativo, también las posibles fallas serán remitidas hacia éste. Los ajustes se enfocan fundamentalmente a llenar los diferentes formatos de acuerdo con las exigencias del discurso normativo; imperando lo formal, sobre lo estructural o lo funcional.

Para el orientador, este modelo representa la posibilidad de contar con ciertos recursos, tiempos y espacios institucionales (algunas veces limitados) para el desarrollo de sus proyectos, siempre que éstos correspondan a un código normativo y legal preexistente; pero si las acciones o propuestas se realizan fuera de él, se verá bloqueado por toda una lluvia de memorándums, llamadas de atención, recordatorios de sus funciones, etc.

24. FLAMPDEN-TURNER, Chades; op. cit.; p. 37.

Tal vez lo más angustiante se presenta cuando sucede esa especie de parálisis profesional producida por vivir en la inmediatez del *"a que ni saben qué hay que entregar para mañana"*. Perfil de la población de nuevo ingreso, porcentajes de reprobación, gráficas de aprovechamiento, cuadros de honor, registro de inasistencias, juntas para padres de familia, canalizaciones, todo. Un universo de información que podría proporcionar elementos significativos para elaborar estrategias de trabajo, se convierte en un mundo asfixiante; para el cual importa cómo y cuándo hay que entregar los trabajos como un producto hecho, pero no el para qué y cómo hay que implementarlos.

Existen algunos trucos para evitar esta asfixia:

- ◆ *Aminorar* lo más que se pueda el *tiempo* ocupado en la producción de los datos que requieren las instancias supervisoras; ya sea a través de un tratamiento superficial de la información, o de recurrir a datos *"pantalla"* (que sólo se usen para llenar formatos). Pero para que esto no se traduzca en una simple rutinización del trabajo, debe quedar claro que la liberación de tiempo permite invertir en la estructuración de estrategias capaces de responder a las problemáticas que se perciben como reales.
- ◆ *Armar constructos* de interpretación capaces de darle coherencia a la producción de datos; de tal manera que cada *"talacha"* proporcione datos significativos para reforzar las líneas de interpretación y acción que el orientador ha ido armando en su trabajo cotidiano. Este recurso, debe sustentarse en la construcción de territorios de acción bien definidos, para lo cual (paradójicamente) debe recurrirse al propio marco normativo.
- ◆ *Insertar estratégicamente* dentro de cada producto que la normatividad impone como requisito, líneas de fuga; es decir, aspectos, elementos, componentes, puntos, incisos, etc., a partir de los cuales el orientador pueda abrir la perspectiva para actividades no convencionales dentro del marco normativo, pero que no son prohibidas por el mismo. Esto significa: *"todo lo que no está expresamente prohibido, está implícitamente permitido"*; por lo cual, al haberse incluido en el marco de lo que la normatividad pide, puede intentarse realizarlo.

Modelo horizontal

Dentro de él prevalecen las líneas de comunicación y redes de afinidad estructuradas en torno a los feudos, los cuales se dan en dos sentidos: La pertenencia del sujeto a cierta clase o grupo; ya sea de tipo institucional o afectivo. O la pertenencia de dicho grupo o clase a un determinado territorio.

Si en el modelo anterior todo se delimitaba a partir de los criterios normativos, dentro

de este otro la clave para el trabajo se construye a partir de la *propiedad*, manifestada a través de la *posesión*: *mi grupo, mi oficina, mi proyecto, mi escuela, etc.* Esta posesión será marcada a partir de la fuerza que cada grupo o clase tienen para imponer su dominio sobre determinados procesos, espacios, tiempos, objetos o proyectos que conforman a la realidad institucional.

Los sistemas de tensión y fuerzas de acción que se empleen para lograr los diferentes objetivos (ya sean individuales, colectivos, afectivos o profesionales) dependen del grado de aceptación que tenga para los diferentes grupos territorializadores. La interacción entre los diferentes grupos, tiende a manifestarse a través de conflictos surgidos por las dinámicas de competencia y/o confrontación; los cuales podrán desembocar en verdaderos procesos de producción creativa o en sistemas de tensión negativa, capaces de bloquear toda acción.

El trabajo del orientador puede desarrollarse en varios procesos que oscilan entre dos polos. Puede *asegurar su propia territorialidad* a partir de la pertenencia a un grupo definido; lo cual le da cierta presencia a su propuestas, en la medida que "*su grupo*" tenga la capacidad de imponer estas interpretaciones en el contexto de la institución. También puede *asumir su autonomía*, capaz de propiciar los intercambios de interpretaciones y proponer la coordinación de acciones. Los resultados de su elección, dependen de la capacidad para asimilar y hacerse portador de los sentidos, significados y percepciones de los demás sujetos institucionales. Esto implica que sus proyectos tendrán que expresar algo más que su punto de vista personal; deben constituir una síntesis de la situación institucional; es decir, busca su fuerza propositiva a través de su capacidad de estructuración discursiva, capaz de traducir los procesos institucionales problemáticos, en programas accesibles a la mayoría. Renuncia incluso a su originalidad, a cambio de no aislarse.

Modelo disperso

Cuando las estructuraciones verticales y horizontales no encuentran objetivos visibles para agrupar en actos concretos el funcionamiento institucional, la inserción del orientador en la escuela tiende a realizarse a través de los procesos que representen el menor peligro para la territorialización de su campo de trabajo. La búsqueda de cierta seguridad, el ejercicio de un poder parcial pero tangible, encontrar algún signo de aceptación, serán partes importantes en la conformación de la actividad profesional.

Cada institución transforma el territorio en un complejo mapa sobre el cual se trazan y superponen las más variadas redes de acción, basadas en criterios afectivos, rutinas, resistencias, etc. Los actos en sus diferentes niveles (elaborar un programa, atender una entrevista, tomar algún alimento, etc.) adquieren su significación, no por la incidencia

que tienen en la producción de un acto global (institucional o grupal) sino por la posibilidad de establecerse como referentes empíricos que permiten al sujeto sustentar una doble intención:

- ◆ *Producir efectos de trabajo*, los cuales no deben interpretarse dentro de la visión causa-efecto, sino más bien con una óptica cinematográfica; es decir, un efecto de trabajo es la construcción cotidiana de actos dispersos con poca o nula intención propositiva, pero cuya realización produce en los demás sujetos una apariencia de trabajo; es el dominio del "como si".
- ◆ *Construir a través de los efectos de trabajo un dominio de saberes* y actos rutinarios que justifiquen la permanencia del sujeto dentro de la institución. Es la obsesión de volverse indispensables para la realización de ciertas rutinas cotidianas, a partir de una elaboración mágica de las funciones que se desempeñan; nadie debe conocer la forma cómo se realizan dichas funciones en su totalidad, puesto que en ellas se basa la presencia significativa del orientador.

Cualquier acto realizado fuera del repertorio de lo permitido por las convenciones (sean éstas formales o informales, manifiestas o latentes) será percibido como amenazante por los demás sujetos institucionales; los cuales regularmente recurrirán a estrategias colectivas dispersas para neutralizar su desarrollo.

Este modelo presenta al orientador propositivo una dificultad básica: toda la producción de actos y sus significados está propensa a diluirse en las redes territorializantes preexistentes. Cada propuesta se perderá en la indiferencia, sino es que se verá confrontada con los mecanismos defensivos de reacción.

Sin embargo, aun en este modelo es posible implementar estrategias; quizás lo primero que deba tomarse en cuenta es definir la actitud que se asumirá frente a los territorios de los demás sujetos. Es posible que un gran desgaste se presente cuando el orientador trata de marcar los límites de su propio territorio, aunque esto no necesariamente se traduce en una posibilidad real de trabajo. Tal vez la opción menos desgastante y más productiva, se encuentre en utilizar los territorios ya trazados por los demás, para generar desde ellos las estrategias de acción.

Lo anterior implica un estudio preciso de las redes de liderazgo, de las formas de trabajo, una tipificación de las actitudes y aptitudes de los demás (directivos, docentes, alumnos, padres de familia, personal del rea, etc.) a fin de aprovechar su estructuración y funcionamiento. El orientador debe aprender a delegar y asumir que los límites de su trabajo se encuentran condicionados por los límites de los otros.

Resulta difícil entender que un campo profesional pueda producirse admitiendo de antemano las grandes limitaciones que se tendrán; pero confrontarse con este modelo

disperso, puede significar una gran oportunidad para valorar la importancia de la función de la orientación dentro de las escuelas, sin que ésta recaiga en su totalidad sobre un sólo sujeto individual.

En definitiva, se trataría de hacer de la orientación una función institucional múltiple; permitiendo que el docente en su clase, el prefecto en los pasillos, los directivos en su oficina, el padre de familia en la casa, el alumno en su grupo de amistades, puedan ejercerla como parte de su cotidianidad. ¿Y el orientador qué? Asumir estrategias basadas en la constante interpretación de las necesidades de orientar que son inherentes a la formación del ser humano; investigar, sistematizar y proponer alternativas a través de l trabajo en tiempos y distancias de corto alcance, a través de las asesorías técnicas, conceptuales o vivenciales.

Modelo de organización paranoide.

Llegado el momento en que el acto global y significativo desaparece de la realidad escolar (lo cual desde el modelo anterior comienza a vislumbrarse); ya sea debido a la imposibilidad para resolver conflictos secundarios en apariencia (interpersonales, sindicales, administrativos, etc.) o por la puesta en marcha de una maquinaria que produzca realidades cuya imagen esté desconectada de la dimensión educativa (la búsqueda de la ganancia económica o afectiva, por ejemplo), la institución escolar se transforma en un caldo de cultivo para producir y reproducir aceleradamente todo tipo de fantasmas institucionales. Estos resultan no ser otra cosa que la proyección imaginaria de necesidades y satisfactores, sin un substrato situacional concreto.

El desencadenamiento de impulsos destructivos, encuentra su concreción en los procesos de persecución, descalificación y –si es posible– aniquilación de todo aquel sujeto grupal o individual que no coincida con los propósitos que cada uno tiene. La dinámica de las relaciones se establece a partir de una visión maniquea y bipolar, cuyo funcionamiento se da a través de establecer la categoría de bueno para todo aquello que coincida o corresponda con la visión propia de la realidad, y lo malo ser asignado a todo aquello que sea extraño, ajeno u opuesto.

Los mecanismos más primitivos de ataque y defensa de los territorios, serán los que predominen; la confabulación, la conspiración, el descrédito, el chismorreio, asumir un papel protagónico dentro de los procesos cotidianos de la institución; vigilar, denunciar y tratar de que se castigue al otro, son acciones que dar n sentido a toda la trama de relaciones.

En esta situación, el orientador parece no tener otra opción que el juego paranoide; quedándole siempre el recurso de manejar estratégicamente a los "enemigos" contra los cuales desarrollar sus principales batallas. Mas no se trata de quedarse inmerso en ellos; sino tratar de mantener, en la medida de lo posible, un equilibrio entre sus campos de análisis, intervención e implicación. ¿Hasta dónde debe arriesgar su campo profesional en los juegos de persecución? Sólo hasta donde éstos puedan asumirse como batallas contra enemigos definidos situacionalmente.

Se trata, en definitiva de una actitud fundamentalmente teatral; tratar de ser visto como un instrumento de ataque; sin permitir que su perspectiva se ofusque por los niveles emocionales negativos que marcan los actos de los demás sujetos institucionales. Ser también un aliado, sin que ello signifique pagar una excesiva cuota afectiva en la sujeción de sus acciones.

Los términos parecieran propios de una batalla y así lo es. Si el orientador logra hacer una lectura de la situación, no será para quedarse al margen; tampoco para convertirse en héroe o mártir. Definir sus alianzas en términos claros y utilizando al máximo su campo de análisis para evitar el desgaste que puede significar una implicación profunda con la conflictividad afectiva de los otros. Identificar a los sujetos institucionales y el nivel de acción adecuado a fin de promover instancias que eleven el nivel de expectativas y necesidades de los procesos educativos.

Modelo transversal

No he querido incluir dentro de esta tipificación de modelos algo que pudiera reconocerse como "*el modelo optimo para la integración*"; el orientador se confronta a estos y muchos otros híbridos en su proceso de formación profesional. Sin embargo, para alimentar un poco el optimismo, se incluye este modelo transversal; basado tanto en la experiencia de trabajo cotidiano, como en la necesidad de proponer un punto de fuga hacia el cual se pudiese proyectar la realidad actual.

El modelo transversal se caracteriza por permitir a las acciones del orientador fluir dentro de los modelos precedentes. Su capacidad para generar procesos dentro de una institución depende de la formación de un grupo de trabajo; capaz de desplazar estratégicamente los ejes y campos de sus acciones. Provocando movimientos desterritorializantes respecto a las lógicas dominantes del funcionamiento institucional. Pero procurando crear nuevas condiciones internas para realizar la recuperación momentánea de nuevos espacios abiertos, a través de propuestas positivas de actuación y simbolización.

Cabe señalar que dicho grupo no es necesariamente una presencia homogénea y

visible, sino más bien un proceso de producción interno a la misma institución; pero que asume su carácter heterogéneo y temporal. Se estructura en la medida que puede aglutinar los esfuerzos de uno o varios sujetos en la creación de satisfactores alternativos para las necesidades de sí mismos y/o de otros sujetos psico-sociales.

La riqueza del grupo no radica en su ubicación estructural o en su forma, sino en su funcionamiento; el cual se basa en la necesidad de realizar acciones que le den significados alternativos al campo de influencia e incidencia de los diferentes grupos.

Es un grupo cuya presencia y existencia se expande o reduce de acuerdo con el momento de organización por el cual atraviesa la institución; así como por la posibilidad de interpretar y elaborar sus demandas internas o externas con base en estrategias de acción y reflexión.

La *desterritorialización* se da en la medida que elementos de un grupo institucional rebasan los límites establecidos para el acto educativo; logrando proyectarse y conjuntarse con otros elementos sensibilizados. Una preocupación, un cambio de enfoque, una propuesta o un sentimiento que se comparte situacionalmente, permiten captar la posibilidad de crear nuevas realidades en cuanto al funcionamiento de la comunicación, la colaboración, la responsabilidad, la actuación, la percepción, etc., dentro de la institución.

Esto no traerá consigo necesariamente mejores resultados en determinado eje de acción, pero sí suele trazar las opciones que se pueden construir en un tiempo presente o futuro dentro de la institución.

El orientador tiene un alto *potencial transversal*: interviniendo en los conflictos cotidianos de los diferentes sujetos del acto educativo, diagnosticando y proponiendo alternativas, oscilando entre los límites de lo permitido y lo prohibido, asumiendo la tensión entre las soluciones prefabricadas y la resistencia a las mismas.

Existe un riesgo: el protagonismo. ¿Cuántos orientadores se han ahogado en su propia imagen de "vengadores solitarios" dentro de una institución? Para evitarlo no hay más que asumir una actitud: el campo profesional de la orientación representa una transformación constante que nunca asegura una acción 100 % adecuada a la perspectiva del sujeto individual que la sustenta; pero que tiene la virtud de poder generar una variada gama de referencias para evaluar y replantear constantemente el funcionamiento del orientador en la institución.

PROPUESTAS PARA UNA ACTITUD ALTERNATIVA.

¿Y qué ha sido de ti, nuestro orientador imaginario? Aquél usado como truco textual para darle entrada y juego a este trabajo. Imagina que ya han transcurrido ocho años después de tu ingreso ¿Será tu vida una rutina llena de muchas anécdotas y pocos espacios para reflexionarlas? ¿Será que aún eres orientador o ya te ubicaron como docente emergente en alguna de las materias para las cuales no se contaba con el recurso? ¿Quizás hayas logrado firmar algún proyecto institucionalizable y ahora te pierdes en los laberintos de las oficinas técnicas o administrativas? ¡¿ Renunciaste?! ¿ Que tienes una prolongada convalecencia cubierta con una incapacidad del servicio de psiquiatría del ISSSTE? Habría incluso que considerar que paseas tu fantasmática presencia por los pasillos de la institución, dándote mañanas para aceptar siempre la taza de café que te ofrecieron durante tu primer día de trabajo, incluso ya eres parte de un rol: la próxima semana te toca llevar las galletas. ¿Y si no? ¿Cuántas veces te han puesto a disponibilidad?

El sistema institucional mexicano se ha caracterizado por su capacidad de operar como sintetizador entre las imágenes de lo real y lo irreal. Opera como un basto juego de propuestas pragmáticas en los diferentes plazos que los sujetos le requieren: seguridad en lo inmediato, solvencia en lo intermedio y continuidad a lo largo. Es una tendencia que va tejiendo leyendas, costumbres, ideas, imágenes y símbolos que está n siempre a la mano; para que los sujetos las tomen en cuenta como una opción para salvar los vaivenes de un mundo cambiante.

Por ello es previsible la aparición continua de nuevos lenguajes para las viejas realidades. Discursos de acción y percepción que faciliten el tránsito por las crisis institucionales y personales. Siempre habrá quien opte por esta opción. Sin embargo, también existe la opción de utilizar esta característica del sistema institucional para proponer alternativas. Quizás muchos hayan caído en los dominios de la inacción, presas de un silogismo racional y actitudinal: como el sistema institucional se encarga de elaborar discursos para dar cabida a cualquier tipo de estrategia, desarticulándola de su capacidad para fungir como alternativa, mejor esperemos a que enuncie lo que necesitamos o queremos hacer. Pero en medio de este mundo de aparente inacción, existen profesionales de la orientación que aún piensan en la posibilidad de encontrar cierto sentido a sus actos.

"Se podría entonces concluir que lo importante es salir de la lógica implícita en la oposición entre los términos "victoria" y "derrota". La única posibilidad es todavía la de continuar luchando, porque en la lucha se abren nuevas contradicciones y al mismo tiempo la

posibilidad de una relación con los otros." 25

Puede ser cierto que cada intento por promover experiencias alternativas dentro del campo de trabajo del orientador, termine enredada en la madeja recuperadora o en las redes de institucionalización del sistema educativo. Pero es también en este tipo de experiencias donde se puede generar la carga de significados, para que cada nueva generación de jóvenes alumnos descubra sus potencialidades inéditas. Este recurso imaginario, puede trasladarse hacia los mecanismos cotidianos para recrear y construir las circunstancias de su propia existencia. A partir de ella, tanto el orientador como quienes se involucran en los deslizamientos de la institución pueden hallar límites más precisos para comprender el espacio autónomo que se presenta ante ellos cuando se enfocan a inaugurar diariamente nuevos proyectos.

A continuación propongo algunas reflexiones y propuestas para poder sustentar una actitud alternante y diferenciadora en el trabajo del orientador educativo:

0) Como punto originario de esta perspectiva, deber asumirse que el saber del orientador educativo no es una panacea. Aunque se tiende a resolver todo tipo de problemas que se presentan circunstancial o permanentemente; deben reconocerse los múltiples límites del orientador: desde aquéllos enraizados en los esquemas de su formación profesional, hasta los surgidos por el tipo de vínculo que establece con los procesos institucionales; los cuales pasas siempre por su situación como persona concreta.

1) En la medida que se trabaja con campos institucionales, dentro de los cuales los principales procesos que se desarrollan hacen referencia a expresiones concretas de lo humano, el orientador encuentra como uno de sus principales límites al MIEDO. Nunca se llega a establecer un control o dominio total respecto a las repercusiones que tienen sus actos y sus saberes. Cada nueva situación implica acceder a fragmentos desconocidos de la realidad; los cuales mueven en el interior del profesional sus mecanismos más primitivos de huida y defensa.

Esta inseguridad puede utilizarse como argumento para justificar la inacción. Ningún sujeto está capacitado para enfrentar al 100 % la constante *desestructuración* de sus seguridades básicas; pero el orientador debe tener bien claro hasta dónde está dispuesto a poner en riesgo la satisfacción incondicional de sus niveles de satisfacción básicos, a fin de lograr acceder a nuevas formas de *conflictación*. Enfrentarse con los límites del miedo, no implica volverse temerario, simplemente precavido.

25. BASAGLIA, Franco; op. cit., p.51.

Cuando uno establece el balance entre aquello que está dispuesto a poner en juego y aquello otro que en determinado momento considera vital conservar a resguardo, ha dado un primer paso para definir su nueva actitud.

2) Una vez que se ha establecido el campo existencial que el orientador puede movilizar para acceder a diferentes territorios de problematización, se verá de frente con un nuevo tipo de límites: carecer de recursos conceptuales o instrumentales para lograr comprender la situación generada con su decisión de rebasar los campos definidos dentro de los límites del miedo. Si para superar los anteriores se requiere de una actitud personal; en éstos otros, los límites de la *ignorancia*, deberá confrontarse con su propia formación académica profesional.

La inseguridad generada por los huecos del conocimiento, puede ser atendida con recursos remediales de carácter evasivos: lecturas, cursos y talleres que le permitan asegurarse de adquirir conceptos, técnicas o teorías, dándole como armas enunciados para describir la nueva situación.

Esto representa una secuencia de sustituciones: un concepto, sustituye a un objeto-sujeto; una teoría, a un campo problemático; una técnica, a un hacer.

La *ignorancia* puede ser, si se le enfoca desde una perspectiva constructorista un apoyo insustituible. No sólo como la adquisición de informaciones, lenguajes y juegos de lenguaje que permiten ampliar el horizonte de los discursos profesionales. Sino, sobre todo, en la actualización pertinente de los conocimientos para enfocar cada situación, la cual lleva en sí toda una demanda que se debe resolver en el aquí y ahora a partir de estrategias pertinentes.

Abordar nuevos territorios, es la oportunidad de conocer nuestros propios vacíos *estructurales y estructurantes* en el ejercicio de un determinado conocimiento. Esto ser posible, siempre y cuando se deje de enfocar al saber como una adquisición previa para la interpretación de las realidades. El saber debe adquirir un carácter procesual, ya que se va generando como producto y proceso de la intervención en nuevas realidades.

3) Cuando el orientador ha logrado construir un repertorio de estrategias para actuar o reflexionar, ha logrado acceder a un nivel más complicado de conflictuación con respecto a los límites: *la sabiduría*. Si el saber llega a representar en sí mismo un alto grado de satisfacción personal; cuando proporciona gratificaciones tan diversas como haber surgido de una confrontación con determinado nivel de problematización para la realidad cotidiana; o se le aprecia por ser el esforzado producto del propio trabajo; o se le identifica como un instrumento que en determinado momento fue valioso porque dotó al orientador de nuevos argumentos para analizar y debatir la situación en que vive; el acceso a un conocimiento se

vuelve en otra limitante.

La formación de un *saber-decir o saber-hacer*, conlleva el riesgo de clausurar parcial o totalmente la posibilidad de entrar a nuevas dimensiones o niveles de los flujos y substratos dentro de los cuales se desarrolla la realidad institucional. En casos extremos, proporciona paradigmas a partir de los cuales se tiende a definir lo que puede ser considerado como real y lo que se ubica fuera de ello.

La principal dificultad para enfrentar este límite, se encuentra en la particularidad de su producción: nos podemos dar fácilmente a la tarea de dudar de aquello que otros a llegado a percibir y nos presentan como un conocimiento; pero ¿Cómo dudar de lo que uno mismo ha logrado adquirir?

Quizás una de las estrategias para enfrentar dicha dificultad, se encuentre cuando se acepta la condición efímera y singular del saber. Cada concepto, teoría o estrategia tiende a construirse con base a discursividades previas que usamos para darle validez a la misma construcción. Ante ello, podemos optar por tomar una actitud de *escepticismo reformista*: cada saber existe y tiene su validez parcial dentro de procesos espacio-temporales definidos; pero su principal significado no es la permanencia sino la pertinencia; es decir, la capacidad que tenga para formar nuevos saberes aun a costa de su propia existencia.

4) Vivimos enganchados a una determinación: la del *tiempo*. Se le puede entender como algo personal, subjetivo; o como una realidad externa, objetiva (institucional, histórica, física, etc.). Para un orientador educativo que pretende brindar alternativa este es el límite último, así como el factor de mayor riesgo. ¿Cuánto tiempo es necesario para lograr cada proyecto? Seguramente la respuesta varía en cada quien; de acuerdo con su propia biografía, pero también dentro de todo un contexto. Y si en lugar de eso nos cuestionamos ¿Con cuánto tiempo cuento realmente para construir, poner en marcha y evaluar este proyecto específico?

Lo que hoy hacemos, no tiene necesariamente que ser posible en cualquier otro futuro. El tiempo, visto como un límite y no como una categoría teórica, nos obliga a elegir: entre percibir cada momento de trabajo como un instante que tiene sentido y validez en sí mismo, o encadenarlo con otros que –sólo en conjunto– puedan dárselo. Por un lado, obtenemos ciertas cualidades: unicidad, irrepetibilidad y profundidad; por el otro, continuidad.

Aquí, la elección es personal

5) Si pudiera y tuviera que resumir estas propuestas, tendría que ser utilizando una metáfora: *incertidumbre estratégica*.

Incetidumbre, en la medida que nunca estamos seguros de los resultados que nuestra actividad pueda generar.

Estratégica, porque a pesar de esta incertidumbre al saber que vivimos en un magma de significados difusos, optamos por pensar y actuar eligiendo un sentido específico de alternativas.

En ellas depositamos lo más íntimo de nosotros mismos; asumiendo que realmente es importante hacer aquello por lo cual nos decidimos. Para algunos, el resultado es un simulacro: prepararse continuamente para el momento en que haya verdaderamente algo que debamos y podamos hacer. Para otros, es más simple, es lo que sabemos, podemos y debemos hacer. Esta última actitud, encierra un dejo de escepticismo: la incredulidad respecto a la realidad; mezclada con un dejo de optimismo: es válido hacerlo.

En este preciso momento, cada uno de nosotros puede ser un orientador; algunos con asignación estructural, formal y funcional –recibiendo incluso un salario por ello–; otros por accidente o elección personal o profesional ¿Qué haremos para confrontarnos con nuestros límites? Algunos diseñarán manuales para enseñar la forma correcta de vivir; otros simplemente vivirán; pero, entre ellos habrá quienes elijan vivir de acuerdo con lo que creen que es importante que otros conozcan como alternativa para vivir.

Los últimos tienen una ventaja: quizás alguien tome en cuenta su propuesta y, si no es así, por lo menos vivirán su actividad profesional como creen que es importante hacerlo. Eso es a lo que yo llamo *incertidumbre estratégica*.

BIBLIOGRAFIA

PARA UN SUSTENTO TEORICO

El discurso científico.

LYOTARD, Jean Francoise. La condición postmoderna. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1993.

FEYERABEND, Paul. K. Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1994.

FOUCAULT, Michell. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta, Madrid, 1989.

GIMENEZ, Gilberto et. al. La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia. Ediciones El Caballito-UNAM, México, 1987.

MONOD, Jacques. El azar y la necesidad. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1993.

RICOEUR, Paul. El discurso de la acción. Ediciones Cátedra, Madrid, 1981.

Investigación cualitativa.

MERINO, Carmen. Algunas reflexiones necesarias al emprender un proyecto de investigación cualitativa. CISE-UNAM, Area de Sujetos Sociales de la educación, documento inédito, septiembre de 1994.

MORALES, M. y R. Moreno. "Problemas en el uso de los términos cualitativo/ cuantitativo en Investigación Educativa"; en Investigación en la Escuela # 21. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1993.

MONTERO-SIEBURTH, Martha. "Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa, para Latinoamérica"; en La Educación, XXVII, # 116, III, OEA, Washington, 1993.

Etnografía y hermenéutica.

EMERICH, Gustavo Ernesto. "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas"; en Pedagogía, revista de la UPN, vol. 5, No. 13, México, enero-marzo de 1988.

PRADO, Gloria. "La hermenéutica: una teoría práctica para la acción"; en Encuentro, vol. I, # 2, Universidad Iberoamericana/ plantel Laguna, primavera de 1993.

ROCWELL, Elsie y Justa Ezpeleta. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documento del DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1987.

ROCKWELL, Elsie (compiladora) et. al. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito-SEP, México, 1985.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós, Barcelona, 1989.

Acerca de la pedagogía.

AGUILAR GARCIA, Virginia et. al. "Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo"; en Pedagogía, revista de la UPN, vol. 5 # 13, enero-marzo de 1988.

CASTILLEJO, José Luis. Pedagogía tecnológica. Ediciones CEAC, Barcelona, 19987.

FERMOSO, Paciano. Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica. Ediciones CEAC, Barcelona, 1985.

GLAZMAN, Raquel et. al. "Objeto de conocimiento y contenido disciplinario. Una aproximación a la evaluación curricular. El plan de estudios de Pedagogía". Universidad Pedagógica Nacional, Cuadernos de Cultura Pedagógica, México, 1988.

LOPEZ REYES, José Fernando. "Reflexiones heterodoxas sobre aprendizaje y vida cotidiana"; en Pedagogía vol. 2, # 4. UPN, México, mayo-agosto, 1985.

PARA ENFOCAR LA RELACION ENTRE SUJETO Y CONSTRUCCION DE LA REALIDAD COTIDIANA.

BASAGLIA, Franco. Los crímenes de la paz. Siglo XXI editores, México, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto. Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.

CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores, Barcelona, 1988.

CASTORIADIS, Cornelius. "Poder, Política, Autonomía"; en ESTUDIOS # 18. ITAM, México, 1989.

FOURQUET, Françoise; et. al. Los equipamientos de poder. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

GUATTARI, Felix. Psicoanálisis y Transversalidad. Siglo XXI editores, México, 1973.

GUATTARI, Félix. Rizoma, introducción. Ed. La nave de los locos, México, 1978.

VINCENT, Bernard. Paul Goodman o la recuperación del presente. Ed. Kairós, Barcelona, 1977.

APORTES CONCEPTUALES E INSTRUMENTALES DEL MOVIMIENTO INSTITUCIONALLISTA

BAREMBLIT, Gregorio (coordinador) et. al. El inconsciente institucional. Ediciones Nuevomar, México, 1983.

GUATTARI, Felix; et. al. La intervención institucional. Folios ediciones, México, 1981.

HESS, Remy. La pedagogía institucional, hoy. Ed. Narcea, Madrid. 1974.

LAPASSADE, Georges. Socioanálisis y potencial humano. Ed. Gedisa, Barcelona, 1988.

LOURAU, René. El análisis institucional. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1973.

LOURAU, René. "Trabajadores de lo negativo, uníos"; en Los crímenes de la paz. Siglo XXI editores, México, 1987.

MANERO BRITO, Roberto. La novela institucional del socioanálisis. Ensayo sobre la institucionalización. Ed. Colofón, México, 1992.

MENDEL, Gerard. La rebelión contra el padre. Ed. Península, Barcelona, 1971.

MENDEL, Gerard. La crisis de generaciones. Ed. Península, Barcelona, 1975.

MENDEL, Gerard. La descolonización del niño. Ed. Ariel, 1976.

MENDEL, Gerard. El manifiesto de la educación. Siglo XXI editores, 1981.

MENDEL, Gerard. Sociopsicoanálisis I y II. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1975.

IV. EN TORNO A LA ORIENTACION Y AL ORIENTADOR EDUCATIVO.

Estudios generales

AMPO. Estatutos. Asociación Mexicana de Profesionales de la orientación, A.C., México, 1979.

EGAN, Gerard. El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal. Editorial Iberoamericana, México, 1975.

FORNS SANTACANA, María. Reflexiones en torno a la orientación educativa. Ed. Oikus-Tau, Barcelona, 1977.

NAVA ORTIZ, José Marco Teórico Social de la Orientación Educativa en México. Ponencia presentada en la "Segunda Reunión Regional de Orientación Educativa a Nivel Superior", organizada por el CEUNI de la Universidad Autónoma de Hidalgo, octubre de 1988.

OEA. Orientación educativa en México. SEP, México, 1977.

REUCHELIN, Maurice. La orientación escolar. Aspecto pedagógico. Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1972.

TYLER, Leona. La función del orientador, Ed. Trillas, México, 1972.

Propuestas específicas.

DGEST. Plan sistemático de orientación educativa. Mecanograma, México. 1987.

DGEST. Diagnóstico de los Servicios de Asistencia Educativa en los planteles del subsistema y Propuesta de Trabajo. Mecanograma. Servicios Educativos, México, septiembre de 1992.

DGEST. El Plan Anual de trabajo de las escuelas secundarias técnicas desde una perspectiva. Dirección técnica, documenta de trabajo, México, 1993.

DGEST. Material de apoyo para personal de servicios educativos complementarios. Subdirección Académica, México, noviembre de 1993.

DGEST. Programa general de atención a la reprobación y deserción. Mecanograma, México, septiembre de 1994.

CARBAJAL HUERTA, Elizabeth. El diagnóstico y la entrevista como estrategias de intervención vocacional. DGEST-CITE, México, 1993.

CARBAJAL HUERTA, Elizabeth. El adolescente frente a la elección vocacional. DGEST-CITE, México, 1993.

CARBAJAL HUERTA, Elizabeth. Servicios Educativos Complementarios. Evaluación de Programas. Mecanograma, DGEST, México, 1994.

CARBAJAL HUERTA, Elizabeth. Elaboración de programas preventivos. Mecanograma, DGEST, México, junio de 1995.

ESPINOZA CHAVEZ, Ma. Guadalupe. Metodología de trabajo. Documento de apoyo a los Servicios Educativos Complementarios. Mecanograma, DGEST, México, 1994.

LOPEZ REYES, José Fernando. La transversalidad en el trabajo de asistencia educativa. Una lectura situacional. Ponencia presentada en reunión de trabajo de la Coordinación Sur de DGEST, México, junio de 1992.

RAMIREZ, Ma. Del Carmen. Propuesta y análisis de Asistencia Educativa. Ponencia presentada en reunión de trabajo de la Coordinación Sur de DGEST, México, junio de 1992.

SNOE. Programa de capacitación de orientadores de educación secundaria para instrumentar talleres de "Escuelas para padres de familia". Mecanograma, México, noviembre 1992.

SNOE. "Fichas técnicas de apoyo" Curso-taller de actualización para los orientadores educativos de educativos de educación secundaria del Distrito Federal. Mecanograma, México, diciembre de 1993.

SOE. Curso-taller de actualización para orientadores educativos. Mecanograma; México, 1996.

LOS DIFERENTES NIVELES Y DIMENSIONES

ACEVEDO, Alejandro. Aprender jugando (Tomos 1, 2 y 3); dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. Ed. LIMUSA-Noriega editores; México, 1993.

BARTRA, Roger. Oficio mexicano. Ed. Grijalbo; México, 1993.

BERNARD, Marcos. Temas de psicoterapia de grupos. Helguero Editores; Argentina, 1979.

BIRZEA, César. La pedagogía del éxito. Ed. Gedisa; Barcelona, 1984.

CARRASCO, José Bernardo. La recuperación educativa. Problemas y soluciones. Ed. Bruño; Madrid, 1972.

FONTANA, Alberto. El tiempo y los grupos. Ed. Vancu; Buenos Aires, 1977.

FRIEDMAN, Yona. Utopías realizables. Ed. Gustavo Gili; Barcelona, 1977.

GABEL, Joseph. Sociología de la alienación. Amorrortu Editores; Buenos Aires 1973.

HALL, Edward. La dimensión oculta. Siglo XXI editores; México, 1980.

GILI, Eduardo. El luego, técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos. Ed. Gedisa; Barcelona, 1979.

HAMPDEN TURNER, Charles. El hombre radical. Proceso del desarrollo psicosocial. Ediciones del FCE; México, 1981.

LAING, Ronald. El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad. Ediciones del FCE; Madrid, 1974.

WILSON, Colin. Nuevos derroteros en psicología. Maslow y la revolución postfreudiana. Ed. Diana, México, 1979