

Orientación psicopedagógica, estudios prospectivos y sociedad de la información

LIDIA E. SANTANA VEGA
Universidad de La Laguna, España

1. Introducción

No es de extrañar el sentimiento de pérdida y vacuidad narrado por muchas personas en una época plena de incertidumbres, de cierto vacío existencial, de sobreinformación y de saturación de estímulos. En estas coordenadas vitales de las sociedades desarrolladas, a los individuos se le plantea una tarea ineludible: reflexionar críticamente sobre el sentido de sus acciones y los motivos que las sustentan.

La búsqueda del sentido de los acontecimientos que envuelven nuestra vida es consustancial al ser humano. Merani (1975) sostiene que la concurrencia de la ciencia y la filosofía permite esclarecer *algunos* fenómenos y problemas de índole natural y humanos. Sin embargo, a lo largo de la historia de la humanidad hemos ido acumulando conocimientos sobre *cómo hacer*, sin tener muy claro *qué hemos de hacer y para qué*, esto es, cuál es el sentido de nuestras acciones. El problema radicaría, para Lledó (1999) Schumacher (1983) y Ortega y Gasset (1979), en que *no tenemos ideas propias con las que pensar*; éstas son absolutamente necesarias para la planificación responsable del proyecto de vida.

Qué duda cabe que la humanidad se desenvuelve en un mundo de ideas que viajan a través del universo y sólo seremos capaces de utilizarlas "si sabemos servirlos", tal como ha apuntado Morin (2001, p. 38). La tarea urgente es tomar conciencia de las ideas que nos poseen para "dialogar con ellas, aplicarles pruebas de verdad y error y tratar de controlarlas como ellas controlan a los seres humanos" (Morin, 2001, p. 38). Pero si bien las ideas mueven la acción, ésta puede cobrar vida propia. En este sentido, Morin (2001, p. 104) alude a la idea de *ecología de la acción*: tan pronto un individuo emprende una acción, empieza a escapar de sus intenciones. La acción, envuelta en un universo de interacciones, queda atrapada por el entorno, pudiendo contrariar la intención inicial que animaba en acción. Con frecuencia, la acción se vuelve como un *boomerang*, nos obliga a seguirla, a intentar corregirla (si disponemos tiempo) y, en ocasiones, a destruirla. Todo ello tiene importantes derivaciones para la práctica profesional en el campo de la actuación psicopedagógica, redefiniendo funciones y generando nuevas responsabilidades profesionales.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 48/3 – 25 de enero de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



2. El sentido educativo y ético de la orientación psicopedagógica

Toda acción educativa puede ser entendida como un asunto moral. La enseñanza y la orientación psicopedagógica constituyen en sí mismas problemas morales (Beck, 1973; Postman, 1999). Nuestras acciones profesionales han de estar investidas de sentido ético, y desde esta plataforma ética hemos de desentrañar los motivos que nos impelen a actuar de determinada manera, a elegir ciertos caminos, desestimando otros. Además, la labor psicopedagógica se desarrolla en un marco de relaciones amplias, con personas sobre las cuales es factible ejercer posiciones de poder y cierta dirección e influencia sobre las trayectorias posibles de vida.

La racionalidad ética de la que, necesariamente, ha de estar investida toda actuación profesional podría alcanzarse si somos capaces de embarcarnos en el viaje del autoconocimiento y de la reflexión sistemática (Gimeno, 1998, p. 49). En su obra *La condición humana*, Arendt (1958; cast. 1993) plantea una cuestión similar. Para esta autora es esencial que seamos capaces de *pensar en lo que hacemos*; y ello se circunscribe a esas actividades al alcance de todo ser humano: la labor, el trabajo y la acción.

Los problemas en educación no son más que el fiel reflejo de los problemas más profundos de nuestra época. Por tanto, no se resuelven sólo con una mayor inversión en recursos humanos y/o materiales, o con actuaciones o regulaciones administrativas, aunque las mismas puedan tener algún alcance. Para la resolución de la amplia problemática educativa, habría que tomar muy en cuenta la aseveración de Schumacher (1983, p. 86) para quien la educación debe tener como cometido ayudar a las personas a "clarificar sus convicciones centrales". De lo contrario, la educación se convertiría en mero entretenimiento o juego ya que son nuestras convicciones las que están en desorden y mientras la actitud antimetafísica se mantenga, el desorden no sólo persistirá sino que será mayor. De hecho, para este autor cuando las personas piden educación lo que realmente están demandando son "ideas que les presenten al mundo y a sus propias vidas en una forma inteligible. Cuando una cosa es inteligible se tiene un sentimiento de participación; cuando una cosa no es inteligible se tiene un sentimiento de enajenación" (Schumacher, 1983, p. 86).

Cada vez con mayor intensidad se reclama la necesidad de dotar a la escolarización de narrativas capaces de aportar una "dimensión espiritual y rigurosamente intelectual a la educación" (Postman, 1999, p. 217). En el epílogo de la obra *El fin de la educación* Postman señala que a través de las páginas de su obra se ha esforzado por "localizar, explicar y detallar algunas narrativas que podrían dotar a la escolarización de propósitos nada triviales". Pero, a la vista de los hechos, parece que no corren buenos tiempos para que las instituciones escolares busquen su poder en fuentes metafísicas.

Cada día resulta más perentorio disponer de recursos morales que sirvan de anclajes a la existencia; que nos permitan dar sentido a nuestras acciones; que nos doten de ciertas coordenadas existenciales para ordenar nuestro mundo. Según Giddens (1995, p. 19) la pérdida de sentido, el sentimiento de insignificancia personal ("la vida no tiene nada valioso que ofrecer") es un problema psíquico de gran magnitud en la modernidad tardía. El "aislamiento existencial" no es tanto un problema de separación física entre individuos sino un alejamiento de los recursos morales necesarios para vivir una vida plena y satisfactoria. Giddens entiende que hay una necesidad de rescatar las cuestiones existenciales reprimidas, relacionadas no sólo con la naturaleza (y su degradación medio ambiental) sino con los parámetros morales de la existencia en cuanto tal.

Cabría preguntarse: ¿qué comporta todo esto para la escolarización y para la acción psicopedagógica? Varias cuestiones parecen fundamentales: 1) la necesidad de recuperar el poder de la comunicación auténtica, del diálogo fecundo que propicie la indagación personal sobre los motivos de nuestras acciones, de una determinada actuación profesional; 2) la búsqueda de criterios, de motivos compartidos por la comunidad educativa, que permitan encaminarnos hacia metas comunes.

Según Postman (1999) en el pasado los educadores eran reconocidos por su capacidad para *proporcionar motivos para aprender*, ahora corren nuevos tiempos en donde se prima su capacidad para inventar métodos. Los errores implícitos en tales planteamientos son numerosos, además de desviar la atención de la cuestión esencial: la simplicidad fundamental del proceso de enseñar y aprender cuando tanto el alumno como el maestro comparten una buena razón para hacerlo.

El libre diálogo humano, deambulando por donde permita la agilidad mental, sigue estando en el centro de la educación. Si el profesorado carece del tiempo, del aliciente o del ingenio necesarios para propiciarlo; o si el alumno está demasiado desmoralizado, aburrido o distraído como para dedicar la suficiente atención que su profesor o profesora requiere de él, ése es el problema educativo que hay que ver, y hay que resolverlo desde dentro de la experiencia, tanto del profesorado como del alumnado. (Postman, 1999, pp. 39-40).

El diálogo humano abierto y auténtico que permita esclarecer los valores que, de un modo u otro, se han ido introyectando y guían la planificación de la vida, parece un recurso potente para el trabajo de los profesionales de la educación. El problema radica, como ha sido apuntada por Postman (1999), en disponer del tiempo, del aliciente o del ingenio para estimularlos. Las cuestiones técnicas o del saber cómo han prevalecido sobre el diálogo humano; comparto con este autor la convicción firme de que éste dotaría de anclajes potentes a la labor educativa y, por ende, a la actuación psicopedagógica.

Partiendo de las consideraciones anteriores cabría preguntarse: ¿cuál es el sentido de la intervención psicopedagógica? A mi modo de ver, el auténtico sentido tiene que ver con la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones vitales. En la transmisión de criterios de valor que ofrezcan alguna guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas. En esta visión se encuentra la quintaesencia y la finalidad última de cualquier actuación profesional: contribuir a que las personas construyan su proyecto de vida, teniendo presente las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano (conativa, cognitiva, afectiva, social y psicomotriz).

3. Estudios prospectivos y sociedad de la información

Existe cierta controversia sobre la cuestión de si estamos en una nueva era de la historia de la civilización. Para unos, el conjunto de las grandes transformaciones en curso no justifican por sí mismo el nacimiento de una nueva era; para otros, por el contrario, los cambios son tan profundos que justifican la afirmación de que estamos ante un mundo nuevo. Castells (1998c) ante la pregunta reiterada de si realmente había un nuevo mundo surgiendo en el final de milenio pasado, consideraba que sí, y es lo que ha tratado de constatar a través de los tres volúmenes de la *Era de la Información* (Castells, 1998a; 1998b; 1998c).

Cabría pues preguntarse, ¿qué hay bajo el sol del nuevo milenio?: los chips y ordenadores; las telecomunicaciones ubicuas y los móviles; la ingeniería genética; los mercados financieros globales,

integrados electrónicamente, que operan en tiempo real; la economía capitalista interconectada que abarca todo el planeta y no sólo algunos de sus segmentos; la ocupación de la mayoría de la mano de obra urbana en el procesamiento del conocimiento y la información en las economías avanzadas; la desaparición del imperio soviético y del comunismo, así como el final de la guerra fría; la incorporación del Pacífico asiático como socio paritario en la economía global; el desafío general al patriarcado; la conciencia universal sobre la conservación ecológica y el surgimiento de una sociedad red, basada en un espacio de los flujos y en un tiempo atemporal. Todos estos fenómenos, tomando como base las ideas contenidas en la trilogía de Castells, son nuevos. Pero la cuestión fundamental para este autor no estriba tanto en considerar si este mundo o algunos de sus rasgos son nuevos o no, sino que éste es nuestro mundo, el mundo de la *era de la información*.

También estamos asistiendo a una etapa de revolución metodológica y epistemológica en Ciencias Sociales. Según Pérez Gómez (1998, pp. 59-60) la "crisis de la cultura pública" se manifiesta como una revisión radical de los supuestos epistemológicos que han guiado el desarrollo del conocimiento en todos los ámbitos del saber, pero muy especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales. Además sostiene que el sistema básico de creencias, de principios y de visiones sobre la realidad y sobre el conocimiento se ha subvertido de tal manera que afecta al problema de la elección de métodos de producción y difusión del conocimiento, a la misma concepción del conocimiento (epistemología) y a la propia consideración de la realidad de los investigadores, de los intelectuales, de los políticos y de los prácticos.

3.1. Las tendencias apuntadas por los estudios prospectivos

Tenemos una idea falsa de esta forma de vida perdida en el cosmos que es la humanidad. Nos creemos que puede ser organizada, dirigida y regulada. Pensamos que el ser humano mismo es un proyecto acabado, capaz de organizarse y ser feliz. Pero alguien se ríe de nosotros en los confines del universo. El ser humano es una flecha en evolución cuyo destino son las estrellas y más allá. Tal vez allí nos espera alguna explicación. (Castilla, 1995, p. 25).

Cuando echamos mano de los estudios prospectivos surge un interrogante: ¿el entendimiento retrospectivo sobre los hechos y los acontecimientos pasados nos proporcionarán algunas claves para diseñar estratégicamente las acciones prospectivas: qué decisiones tomaremos y qué acciones emprenderemos? El hilo conductor de las narraciones contenidas en los estudios prospectivos nace en el presente y tiene su proyección hacia el futuro (el viaje en la "máquina del tiempo" de Verne puede constituir un buen ejemplo). En última instancia los estudios prospectivos quizá resulten una herramienta útil para establecer la *agenda del cambio* del milenio que transitamos.

Los expertos en prospectiva al elaborar previsiones sobre el mundo futuro lo hacen apuntando dos polos o dimensiones. En uso de nuestra libertad, podemos optar por un estilo de vida en armonía con el medio ambiente, regirnos por los principios de igualdad entre las naciones y las personas, la justicia social, el mestizaje, la solidaridad, la cooperación, los derechos humanos, la paz, la tolerancia, el respeto mutuo, la interdependencia de los pueblos. Pero si se adoptan principios o valores opuestos a los mencionados, conseguiremos hacer del planeta azul un lugar poco confortable, tanto física como psicológicamente, para vivir.

Aunque predecir el futuro no está exento de dificultades sí es posible adelantar, sobre el análisis de las tendencias, lo que nos puede deparar una sociedad futura en diferentes planos: educativo, económico, político, etc. (Nair, 1997; Fernández, 1995; Martínez Bonafé, 1995; Castells, 1998c).

Fernández (1995) sostiene que la *agenda del cambio educativo* no consistirá en promulgar nuevas leyes para reformar la educación sino en invitar a todos a situarse en estado de creación y de construcción-reconstrucción permanente de las ideas y las prácticas educativas; el surgimiento de un nuevo paradigma educativo no se producirá en los laboratorios académicos sino en la confrontación de educadores y educandos en el marco de una práctica educativa lo más libre y autónoma que la convivencia democrática permita.

Martínez Bonafé (1995) se aventura a dibujar la naturaleza del conocimiento que ha de compartir el profesorado del tercer milenio: ha de poseer autonomía para pensar el propio pensamiento frente al cretinismo tecnológico o el autoritarismo académico; conocimiento erudito frente a la especialización disciplinar de miras cortas; un conocimiento que ayude a revitalizar la aventura democrática de la escuela y por último, que permita reconocerse/saberse como colectivo (explicarse como sujeto colectivo).

Para Nair (1997) las luces del siglo XXI serán: racionalismo crítico, universalismo concreto, voluntad política, justicia social, reparto del trabajo, derechos humanos frente a la razón de Estado, emancipación de las mujeres, derechos de las minorías, participación política, pedagogía ciudadana, innovación intelectual, preservación de los derechos del medio ambiente. Pero como suelen apuntar los estudios prospectivos, las sombras también asechan.

No obstante, un hecho parece incuestionable: el desarrollo económico no deberá producirse desatendiendo la red social, por muy onerosa que ésta resulte. En el "siglo del gran mercado globalizado" (Estefanía, 1997) en el que los bienes, los capitales y los recursos humanos serán traducidos a términos mercantiles, deberemos estar atentos para que el Estado de Bienestar no sufra merma alguna en pro de los intereses puramente economicistas que beneficiarán a unos pocos: los poseedores de las grandes fortunas del planeta que han hecho del mercado un casino en el que consciente o inconscientemente participamos. Pero, sobre todo, lo que no han de hacer ni la derecha ni la izquierda es rivalizar en su demagogia, por miedo al electorado, sobre el mantenimiento tal cual del Estado de bienestar. A la larga esas promesas demagógicas sistemáticamente incumplidas producen un fenómeno muy peligroso: van fraguando un déficit de legitimidad de las elites políticas, favoreciendo de esta forma todo tipo de microfascismos (Nair, 1997).

3.2. Una cuestión clave para el siglo XXI

Uno de los interrogantes esenciales en nuestro siglo es qué va a pasar con los millones de personas que viven en el umbral de la miseria o con los jóvenes, y no tan jóvenes, que tienen muy difícil la incorporación laboral pero que, además, cuando consiguen incorporarse a la vida activa (después de un largo compás de espera), lo hacen en condiciones de contratación pésimas. Como plantea Estefanía (1997) ¿estos problemas van a tener una salida dentro del pensamiento único o más bien van a ser como virus a los que aislar?

En cierta manera el discurso de la solidaridad se ha ido reemplazando paulatinamente, y de forma global, por el del pensamiento único y las cuestiones de orden político o cultural han sido subsumidas por el

lenguaje macroeconómico de la eficiencia. "Lo que tanto habían deseado las fuerzas conservadoras en el pasado –devolver la total libertad de acción a las fuerzas del mercado– se ha conseguido al final del milenio de las revoluciones" (Estefanía 1997, p. 38). Según Petrella (en Estefanía, 1997) las tesis neoconservadoras desplazadas desde los EEUU hacia Europa occidental han ido penetrando en gran parte de los circuitos científicos y políticos europeos; desde la II Guerra Mundial todo lo que procede de EEUU (sobre todo de sus universidades y empresas), a pesar de ciertas reservas iniciales, es aceptado y asimilado por la mayoría de las elites europeas.

La batalla es ideológica, por tanto habría que deslegitimar la *retórica dominante*, sus palabras claves, sus ideas, sus símbolos sobre los cuales se construyen nuestras visiones del mundo, nuestros sistemas de valores y sobre los que crecen o mueren nuestras expectativas, sueños y ambiciones (Estefanía, 1997; Pérez Gómez, 1998; Chomsky y Ramonet, 1995).

La visión de Castells (1998c, p. 410) sobre el siglo XXI es que "no será una era tenebrosa, pero tampoco procurará a la mayoría de la gente las prodigalidades prometidas por la más extraordinaria revolución tecnológica de la historia. Más bien se caracterizará por una perplejidad informada". Y desde esa perplejidad informada (no olvidemos que un exceso de información produce desinformación) podrá ocurrir que o bien quedemos atrapados en una especie de confusión permanente, o bien seamos capaces de soñar, imaginar, crear nuevos mundos contruidos sobre las pistas del presente.

En esta etapa histórica tratan de *vendernos la moto* de que nos ha tocado vivir la mejor de las realidades y que nos pleguemos ante TINA (las siglas de la frase "there is no alternative", esto es, no hay alternativas), porque ante nosotros se abre un mundo plagado de posibilidades. Pero cada día creo que somos más lo que tenemos la necesidad, sentida igualmente por Eco hace más de veinticinco años (en Estefanía, 1997), de movilizarnos en *guerrillas semióticas* (contrainformación, decodificación aberrante, pantalla crítica contra los informativos que desinforman...), de generar contracontrol y, de esta forma, abrir de par en par una ventana a la esperanza del cambio en pos de un mundo mejor.

En definitiva, los seres humanos tenemos la capacidad de tomar decisiones; la diferencia estriba en que la envergadura de las decisiones dependen del peso no sólo político, sino sobre todo económico, de quienes las toman; y en que esa toma de decisiones, muchas veces informada por intereses espurios y egoístas, comprometen seriamente el futuro de la humanidad. No obstante, los movimientos sociales están cobrando un peso específico cada vez mayor que podrá servir de corrector a los abusos del nuevo capitalismo informacional. Castells (1998b) analiza este fenómeno en el Vol. 2, capítulo dos (*La otra cara de la tierra: movimientos sociales contra el nuevo orden global*) de su trilogía. Para este autor los movimientos sociales están poniendo punto final a la fantasía neoliberal de crear una nueva economía global, independiente de la sociedad, mediante el empleo de la arquitectura de redes informáticas.

4. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades de los profesionales

Desde hace algunos años son varios los autores que, tanto desde una vertiente teórica como práctica, reclaman la asunción de nuevas responsabilidades por profesores, orientadores, asesores y de la propia Administración educativa en aras a mejorar la calidad educativa (Esteve, 2000; Marina, 2001; Hargreaves, 1996; Gordillo, 1996; Flecha y Tortajada, 1999; Torres Santomé, 2001; Darling-Hammond, 2001;

Bolívar, 1999; Corominas, 2006; López, Iriarte y González-Torres, 2006; Pastor, 2002; Feito, 2002; 2006; Amir y Gati, 2006). En este apartado analizaré algunos ámbitos donde las responsabilidades profesionales han de ser revisadas a la luz de ciertas cuestiones tratadas anteriormente.

4.1. Las responsabilidades en materia de orientación profesional

Según datos de la OCDE, la nueva generación que se incorpora hoy al mundo laboral ha de prever que a lo largo de su vida cambiarán seis o más veces de trabajo; dicha organización también apunta la previsión de que el 40% de los trabajos aún no se han inventado. Así pues, la vieja fórmula preconizada por Parsons (1909) del engarce perfecto entre sujeto-estudios-puesto de trabajo, siguiendo la analogía "clavijas redondas para agujeros redondos", ha perdido su razón de ser. Ya no es posible establecer un isomorfismo entre las características individuales, las características de los estudios y del puesto de trabajo para alcanzar el pleno desarrollo de las potencialidades de los sujetos y un sistema industrial más eficaz. Esta era la idea de F. Parsons cuando en 1909 se publica de forma póstuma su obra *Choosing a vocation*. En ella, y a través de su Gabinete de Orientación Profesional, pretendía facilitar el proceso de toma de decisiones profesionales de los jóvenes más desfavorecidos, pero evidentemente también satisfacer las demandas de mano de obra que el desarrollo industrial estaba demandando.

La información ofrecida en momentos puntuales, dentro de los periodos críticos en el proceso de transición, se ha mostrado como una estrategia a todas luces inadecuada (Santana Vega, 2003). Si queremos ofrecer una orientación académica y profesional de calidad es necesario integrarla en las distintas áreas curriculares, además de ser tratada de manera específica en la tutoría. Esta modalidad mixta es la que se ha utilizado en un proyecto de investigación colaborativa desarrollado en tres centros de secundaria (Santana Vega y Feliciano García, 2006). Dicho Proyecto fue financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (PI 2001/069) y premiado en la convocatoria de 2004 en la modalidad de *Premios Nacionales de Investigación Educativa* del Ministerio de Educación y Ciencia (Santana Vega y otros, 2006).

Uno de los frutos de la investigación fue el *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (P.O.E.S.)*, elaborado a partir del diagnóstico de necesidades de los alumnos de 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria y del trabajo colaborativo entre asesores de la universidad, orientadores, profesores de distintas áreas de conocimiento y tutores (Santana Vega y col. 2003). El P.O.E.S. está estructurado en cinco módulos:

- BLOQUE 1: Conocimiento de sí mismo.
- BLOQUE 2: Conocimiento del sistema educativo.
- BLOQUE 3: Conocimiento del mercado laboral.
- BLOQUE 4: Conocimiento de las estrategias de búsqueda de empleo
- BLOQUE 4: Conocimiento de la toma de decisiones y el proyecto personal de vida.

Las unidades didácticas que conforma cada módulo tienen una estructura común: *justificación*, en la que se explica el sentido y la relevancia del tema; *objetivos* que se quieren alcanzar; *contenidos* de conceptos, procedimientos y actitudes; *actividades* y sus correspondientes *recursos de apoyo* (para ser

trabajados por el alumnado en la tutoría y en las materias); *temporalización* (tiempo aproximado para trabajar cada unidad didáctica); y, finalmente, la *evaluación* de las unidades a través de un pequeño cuestionario que han de responder el profesor y el alumno.

Dos propuestas del P.O.E.S. han representado verdaderos retos para los Institutos de Enseñanza Secundaria: 1) La integración curricular, cuya finalidad es conectar los contenidos de la tutoría con los impartidos en las materias ("implicación curricular"). 2) Crear las condiciones objetivas y subjetivas para hacer factible el trabajo colaborativo. A través de la colaboración se persigue que el profesorado analice su práctica educativa y la comparta con el resto de compañeros. Los profesores, en última instancia, poseen la prerrogativa de construir una práctica educativa más cercana a su realidad y tienen en sus manos el poder de transformarla.

4.2. Las responsabilidades encaminadas a la mejora de la calidad educativa

La búsqueda de la calidad es una de las señas de identidad de la reforma propiciada por la LOGSE y que se mantiene con la LOE. Se persigue un sistema educativo de calidad y un subsistema de orientación y asesoramiento a los centros presididos igualmente por el marchamo de la calidad. Los subsistemas de orientación y asesoramiento han de contribuir a que los indicadores de calidad se articulen y queden plasmados en la realidad de los centros: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la innovación e investigación, los recursos formativos, la función directiva y la evaluación del sistema educativo. La orientación escolar y profesional es un elemento crucial de la calidad de la enseñanza y forma parte del proceso educativo, de ahí que se establezca la función orientadora de todo el profesorado (Coll, 1996; Marchesi, 2000).

La calidad de los servicios psicopedagógicos prestados a la comunidad educativa ha sido objeto de análisis en la conferencia titulada *Careers guidance towards the 21st century*, ésta fue organizada conjuntamente por el *National Institute for Careers Education and Counselling Studies* de Gran Bretaña y el *Centre of Counselling Studies* de Holanda. La conferencia aglutinó a un grupo de expertos de países miembros de la Unión Europea, con el objetivo de analizar los sistemas de orientación. Con relación a la calidad, considerada una cuestión crítica y de abordaje complejo, se llegó a los siguientes acuerdos (Watts, Stern y Deen, 1993):

- La idea de calidad es dinámica, está sometida a evolución y cambios permanentes; los estándares o criterios de calidad se van fijando en función de la práctica diaria.
- La calidad está en estrecha relación con la comprensión, habilidades, compromisos y grado de responsabilidad de los orientadores, así como de la creación y permanencia de conceptos y valores compartidos. Así, la calidad es una cualidad inherente a los profesionales de la orientación y no tanto de los sistemas a los que sirve.
- Los estándares o criterios de calidad han de hacerse públicos; de esta manera los clientes y las entidades financiadoras, reales o potenciales, pueden apreciar y someter a consideración la relevancia de los criterios establecidos y las evidencias de los logros.
- La evaluación de la calidad estará estrechamente vinculada a la experiencia del cliente, a la visión que éste tenga de la calidad del servicio recibido.

Algunos de los acuerdos alcanzados pecan, a mi modo de ver, de ingenuos, en unos casos, y en otros, de un cierto clientelismo, que puede poner la calidad al servicio de ciertos sectores y no de la ciudadanía o de la sociedad en su totalidad:

- 1) Aunque los criterios de calidad, idealmente concebidos, hayan de ser fijados en la práctica diaria, éstos generalmente son establecidos de "arriba-abajo" lo cual obliga a cambiar de perspectiva: la realidad práctica ha de ajustarse a los indicadores preestablecidos desde las instancias político-administrativas (estatal o autonómico). Quizá la postura más sabia sea la de tratar de conciliar las "dos direcciones": "arriba-abajo" y "abajo-arriba"; ello posibilitará acomodar las exigencias y las demandas de la Administración con las exigencias y demandas de la práctica cotidiana, ya que es ésta que, en última instancia, establece los límites a la calidad, lo que es posible en el "aquí y ahora" (principio de realidad).
- 2) Aunque la calidad deba ser un motivo que mueva y regule la práctica y el orientador pueda ser un artífice fundamental en su logro, no hay que desconsiderar las "razones del sistema", no sólo por su peso específico en la configuración de la práctica, sino por la presión uniformadora que ejerce sobre quienes trabajan para él.

El establecimiento de los criterios de calidad, cuando de un servicio público se trata, ha de atender a los intereses de la mayoría y no de una minoría. Los criterios democráticos de formar ciudadanos, y no clientes del sistema aptos para el consumo exacerbado del mercado neoliberal, con juicio crítico, responsables de sus actos, solidarios en sus comportamientos, valedores de una ética de la convivencia respetuosa con la diversidad (ideológica, de género, racial, etc.), han de ser la antorcha que ilumine el camino de la búsqueda de la calidad.

Pero ahora que trabajamos tras el señuelo de la calidad de la educación, no podemos perder de vista lo que acertadamente ha señalado Esteve (2000, p. 429); para este autor, "la calidad, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor". De ahí que si anhelamos mejorar la calidad de nuestro sistema educativo deberemos reforzar los subsistemas de apoyo al profesorado; la labor de asesoramiento debe necesariamente ser reconsiderada: todos los agentes educativos han de ser objeto de apoyo y no sólo el alumnado.

4.3. Las responsabilidades encaminadas a la mejora de la atención al alumnado

La relevancia de la atención al alumnado queda patente en numerosas publicaciones (Marfín y Mauri, 1996; Pujolás Maset, 2001; Wang, 1995; Santana Vega, 2005). Las últimas páginas del libro de Stoll y Fink (1999) "Para cambiar nuestras escuelas", están destinadas a lo que ellos estiman es el ingrediente final y el que subyace a todos los componentes mencionados a lo largo de las páginas del libro (contexto, planificación, organizaciones de aprendizaje y evaluación, entre otros): la atención. En concreto los autores sostienen que la atención al alumnado no sólo proporciona el propósito moral para el cambio, sino que alienta a los estudiantes, a los docentes, a los directores, a los padres y a toda la comunidad educativa a perseverar en el camino que conduce al cambio de las escuelas. Éstas no sólo son las encargadas de crear buenos estudiantes, también lo son de crear buenas personas.

En realidad no corren buenos tiempos para la atención al alumnado. Las condiciones de la postmodernidad, sobre todo las laborales, abocan a los seres humanos a invertir su tiempo en "tiempo de trabajo" y, en ocasiones, la sobreexplotación o la autoexplotación es la tónica predominante de la sociedad del siglo XXI. Las promesas de la "sociedad del ocio" que arrancan de la década de los sesenta están lejos de ser cumplidas. Por el contrario, nos hemos convertido en una sociedad de trabajadores exhaustos que escatimamos nuestro tiempo para dedicarlo a los niños, al descanso, a la lectura, a la comunidad, etc. Esta realidad es aún más cruda para las mujeres que han de compatibilizar el tiempo de trabajo fuera y dentro del hogar; éstas tienen una gran posibilidad de sufrir tensión nerviosa y depresión.

En la otra cara de la moneda nos encontramos a ciudadanos para quienes buscar un trabajo se ha convertido "en su trabajo". Las desigualdades sociales lejos de atenuarse han ido en aumento como se ha podido constatar en el último informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Ello ha propiciado un paulatino deterioro de la economía familiar y un incremento de los niños que se quedan a comer en las escuelas de forma gratuita. Así, la atención o prestación de apoyo en la sociedad contemporánea rebasa los límites de la mera atención psicológica, de tiempo para educar o compartir con los "otros significativos". En las actuales condiciones de desigualdad, el apoyo también se ha de traducir en recursos económicos para los colectivos más desfavorecidos, con la finalidad de que éstos puedan cubrir sus necesidades básicas.

No sólo han fracasado muchas reformas, sino también los reformadores de todo el mundo que no han sabido convencer a sus públicos de los beneficios del cambio, sobre todo cuando éste persigue reforzar las necesidades de atención al alumnado desde las coordenadas de la enseñanza-aprendizaje para la comprensión. Pero como señalan Stoll y Fink (1999, p. 37), "el contexto en el que opera la educación pública es conservador o, en algunas situaciones, reaccionario o como mínimo nostálgico". Además las alternativas de solución provenientes de los críticos de la educación más renombrados en la era postmoderna son las propuestas de "volver a los fundamentos" y del "libre mercado" en la educación.

Las reformas en educación afectan por lo general a la estructura, a los programas y a las distintas concepciones sobre la forma de operar de los diferentes subsistemas de apoyo a la institución escolar. De igual manera las reformas, generalmente, han ido ampliando la edad de la escolarización obligatoria y, con ello, se generan nuevos retos a la institución escolar y a los servicios de asesoramiento/apoyo.

En este sentido, Piaget (1969) ha señalado que la extensión de la enseñanza se efectúa tanto en el plano longitudinal (prolongando la escolaridad obligatoria y facilitando el acceso a la enseñanza secundaria y superior) como en el transversal (diferenciando las formas de enseñar y multiplicando las escuelas técnicas y profesionales). Esta situación plantea tres problemas: 1) el de la unidad de la cultura o fondo común de formación; 2) el de la movilidad escolar (correlativa por lo general a la movilidad social) o cambios eventuales de orientación en el curso de los estudios "a medida que se revelan las aptitudes o se precisan las situaciones", y 3) el de los procedimientos utilizados para facilitar esta orientación y fundarla en datos objetivos en lugar de en estimaciones con frecuencia ilusorias ("tanto si se trata de los alumnos, como de los padres o, en ocasiones, de los exámenes"). En definitiva, Piaget alude a la necesidad de *ampliar la orientación de los alumnos*, a la par que se extiende la escolarización obligatoria, realizando la misma con procedimientos sólidos y fundamentados.

Aunque las reformas están impregnadas de declaraciones de principios hacia los cuales hay que tender, no siempre están claros los objetivos o el para qué de la educación (Postman, 1999; Meirieu, 2001; 2002). En EE.UU. se ha formulado el que ha sido considerado el más importante plan estadounidense para la reforma de las escuelas *Goals 2000: Educate America Act* (Presseisen, 2000). En dicho plan quedan pergeñados los ocho objetivos nacionales que dibujan el escenario de lo que se espera de la educación estadounidense en el siglo XXI. En el programa se pide, entre otras cuestiones:

- La participación de la sociedad para el logro de los objetivos en cada escuela y en cada distrito.
- La implicación de todos los educadores para que desarrollen marcos curriculares que incorporen estos objetivos nacionales en sus planes de estudio y en sus programas educativos.
- Que los equipos educativos y grupos de la sociedad discutan políticas y prácticas para que las escuelas alcancen los niveles universales de excelencia para cada alumno prefijados en el programa.
- Que investigadores y editores desarrollen recursos y materiales aplicables en los nuevos programas renovados.

Estos objetivos pueden impregnar nuestro sistema educativo, si tal como vaticinan los intelectuales europeos en un período de diez años es previsible que las corrientes, de la índole que sean, surgidas en los EEUU atraviesen la barrera geopolítica y cultural de Europa.

4.4. El compromiso para investigar la propia práctica

Los profesionales de la educación han de poner en marcha proyectos de investigación en donde sometan a indagación su propia práctica profesional. Esto supone tener "un conjunto de preguntas para las que se busquen respuestas por medio de algún tipo de orden del día de investigación en la propia práctica profesional" (McKernan, 1999, p. 72). Para ello se requiere el trabajo conjunto, colaborativo y deliberativo sobre las preguntas que van a movilizar la investigación.

Sin embargo, muchas de las preguntas que movilizan la acción investigadora entran, inopinadamente, en vías muertas, toman rumbos inesperados, cobran vida propia, etc. En este sentido, Morin (2001, p. 104) sostiene que no existe ninguna posibilidad de plantear un algoritmo de optimización en los problemas humanos ya que "la búsqueda de la optimización rebasa toda capacidad de búsqueda disponible; finalmente deja de ser óptima, llegando incluso a ser pésima esta búsqueda de un *optimum*. Nos vemos inducidos a una nueva incertidumbre entre la búsqueda del mayor bien y la del menor mal".

Según Morín la "ecología de la acción" no invita a la inacción sino que sugiere dos vías para afrontar las incertidumbres de la acción. La primera es la conciencia del riesgo que conlleva cualquier decisión. La segunda, el recurso a la estrategia que ha de prevalecer sobre cualquier programa. Mientras en el programa existe una secuencia de acciones preestablecidas, la estrategia elabora un guión de acción que puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con las que se tropiece en el curso del camino. La estrategia debe privilegiar tanto la prudencia como la audacia. "La estrategia, como el conocimiento, es la navegación en un océano de incertidumbres entre un archipiélago de certezas" (Morin, 2001, pp. 110-111).

El cambio educativo significativo sólo es factible si se genera un proceso de perfeccionamiento profesional y se producen modificaciones en las concepciones, estilo de enseñanza y en los materiales instructivos (Fullan, 2000). Para hacer posible este cambio, la investigación de la propia práctica para la mejora de la misma se ha vuelto una responsabilidad ineludible para aquellos profesionales comprometidos con la empresa de crecer personal y profesionalmente.

Bibliografía

- AMIR, T. y GATI, I. (2006): Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34 (4), pp. 483-503.
- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós. (orig. 1953).
- BECK, C. E. (1973): *Orientación educacional: sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- CASTELLS, M. (1998a): *La era de la información. La sociedad red*(Vol. 1). Madrid: Alianza.
- (1998b): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*(Vol.2). Madrid: Alianza.
- (1998c): *La era de la información. Fin de milenio*(Vol. 3). Madrid: Alianza.
- CASTILLA, A. (1995): Hacia dónde camina la humanidad. *Muy Especial*, 22, pp. 20-25.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- COLL, C. (1996): "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional". En: MONEREO, C., y SOLÉ, I. (Coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp. 33-52.
- COROMINAS ROVIRA, E. (2006): "Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy". En: *Estudios sobre educación*, 11, pp. 91-110.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- ESTEVE, J. M. (2000): "El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de educación". En: AA.VV. *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*, pp. 421-444. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- FEITO ALONSO, R. (2002): *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.
- (2006): Otra mirada sobre la denominada "Pedagogía zen". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 358, pp. 91-94.
- FERNÁNDEZ, J. M. (1995): "La educación y el futuro inmediato. Entre lo posible y lo deseable". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 240, pp. 8-13.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999): Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernón, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FULLAN, M. (2000): *Change forces: The sequel*. London: Palmer Press.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GORDILLO, M.º V. (1986): *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- LLEDÓ, E. (1999): *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.
- LÓPEZ, N.; IRIARTE, C. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2006): "La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor". En: *Estudios sobre educación*, 11, pp. 127-150.

- MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): "Calidad de enseñanza e intervención psicopedagógica". En: BELTRÁN, J. A. y otros (Coord.): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- MARINA, J. A. (2001): "Profesores para un mundo ultramoderno". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 304, pp. 18-21.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coords.) (1996): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): "El profesorado en el tercer milenio". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 240, pp. 23-29.
- McKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MEIRIEU, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (2002): *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- MERANI, A. L. (1975): *De la praxis a la razón*. Barcelona: Grijalbo.
- MORÍN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NAÏR, S. (1997): "Epílogo". En: ESTEFANÍA, J. *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- ORTEGA y GASSET, J. (1979): *La rebelión de las masas*. Madrid: Alianza.
- PASTOR, B. (2002): *¿Qué pasa en las aulas?* Barcelona: Planeta.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- PRESSEISEN, B. (2000): "Procesos cognitivos en el aprendizaje de la historia". En: BELTRÁN, J. y otros (Coord.): *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*, pp.39-63. Madrid: Pirámide.
- PUJOLÁS MASET, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- SANTANA VEGA, L. E. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- (2005): "La atención/apoyo al alumnado para la transición sociolaboral". En: *Orientación y Sociedad*, 5, pp. 101-126.
- (coord.) (2003): *Programa de orientación educativa y sociolaboral. Libro del Profesor. Cuaderno de alumno de 3.º ESO. Cuaderno de alumno de 4.º ESO*. Madrid: EOS.
- SANTANA VEGA, L. E., y FELICIANO GARCÍA, L. (2006): "La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa". En: *Revista de Educación*, 340, pp. 943-971.
- SANTANA VEGA, L. E. (Directora) y otros (2006): "La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria". En: *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004*, pp. 261-291. Madrid: MEC.
- SCHUMACHER, E. F. (1983): *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Orbis.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): "Currículos integrados. La urgencia de una revisión de la cultura y del trabajo en los centros escolares". En: SANTANA VEGA, L. E. (Coord.): *Trabajo, educación y cultura*, pp. 159-179. Madrid: Pirámide.
- WANG, M. C. (1995): *La atención educativa a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WATTS, A. G.; STERN, E., y DEAN, N. (1993): *Careers guidance towards the 21st century*. Cambridge: CRAC.