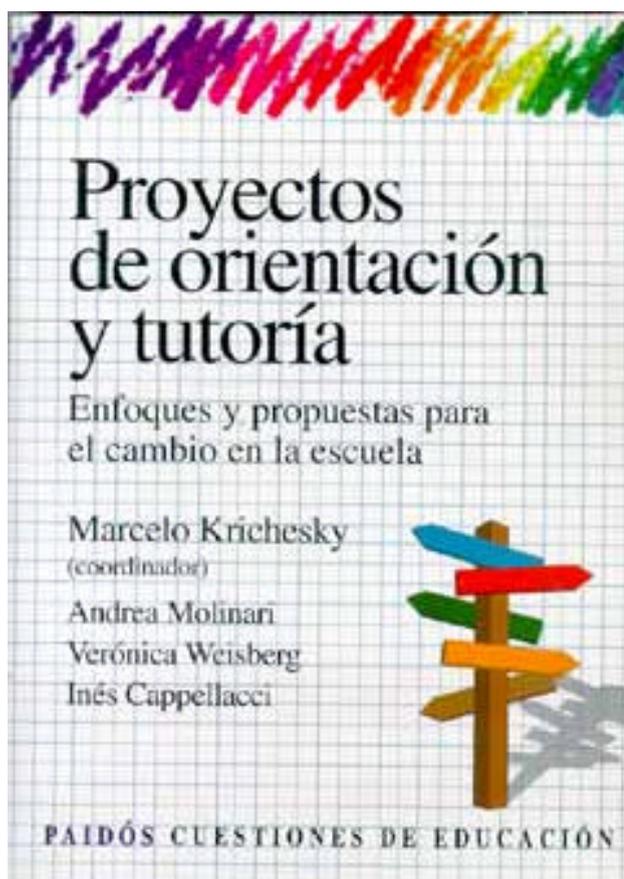


PROYECTO DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Enfoques y propuestas para el cambio en la
escuela

Coordinación general
Marcelo Krichesky



EDITORIAL PAIDÓS

Buenos Aires, 1999

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Los autores | 9 |
| Agradecimientos | 13 |
| Prólogo de Cecilia Braslavsky | 17 |
| Prólogo de Silvia B. Gelvan de Veinstein | 21 |
| Introducción de Marcelo Krichesky | 27 |

PRIMERA PARTE

Proyectos de orientación y tutoría: contexto, enfoques y criterios para su desarrollo en la escuela

| | |
|--|----|
| 1. Transformación educativa y la transición de los adolescentes hacia la EGB3. Entre la exclusión educativa y una nueva tendencia a la inclusión en la escuela <i>Marcelo Krichesky</i> | 35 |
| 2. Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa <i>Marcelo Krichesky</i> | 49 |
| 3. Los proyectos en la escuela. Perspectivas para el desarrollo curricular e institucional <i>Marcelo Krichesky</i> | 65 |

SEGUNDA PARTE

Los núcleos temáticos, sus contenidos y propuestas de proyectos de orientación y tutoría

| | |
|--|-----|
| 4. Núcleo temático I. Mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales <i>Andrea Molinari</i> | 87 |
| 5. Núcleo temático II. Desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje <i>Andrea Molinari</i> | 123 |
| 6. Núcleo temático III. Desarrollo de estrategias de participación institucional y comunitaria <i>Verónica Weisberg</i> | 155 |
| 7. Núcleo temático IV. Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo <i>Inés Cappellacci</i> | 191 |
| Bibliografía | 237 |

2. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS TRADICIONES Y CAMBIOS EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Marcelo Krichesky

El campo de la orientación educativa tiene un desarrollo académico y de práctica profesional con diferente impacto y tradición en los sistemas educativos de Estados Unidos, Europa y América Latina a partir de las décadas del '60 y del '70.¹ En este capítulo se desarrollará un análisis global de los diversos enfoques teóricos y metodológicos sobre la orientación escolar que son objeto de debate técnico-profesional y de revisión en las instituciones educativas. Además, se abordan nuevas perspectivas para la orientación y tutoría en el marco de transformaciones educativas y propuestas que propician una mayor articulación con el currículo escolar.

1. Conceptos y enfoques de la orientación escolar

Actuales análisis en torno de la orientación vocacional nos plantean una perspectiva multidisciplinar (con aportes de la psicología, la sociología y la pedagogía), por lo cual su función en la escuela se orienta a la promoción de aprendizajes de los alumnos centrados en el conocimiento progresivo de sí mismos, ordenando sus necesidades e intereses, reconociendo la influencia de los demás, conocimientos y ensayos sobre distintos roles sociales y laborales.² Desde esta perspectiva, la orientación vocacional aparece estrechamente relacionada con la orientación ocupacional. Mientras que la orientación vocacional se desarrolla a partir del descubrimiento y análisis reflexivo de la propia historia y experiencia de vida, la orientación ocupacional resulta de trabajar con información pertinente respecto de roles, objetos, herramientas, técnicas y estrategias para efectivizar lo vocacional (Gelvan de Veinstein, 1994).

Entre los sucesivos enfoques y estrategias de trabajo que se han desarrollado en los sistemas educativos, han sido dominantes aquellos con una tendencia psicológica y clínica. Dichos enfoques son propios de la década del '50 y su traslado a la escuela se realiza a partir de la estrategia del *counseling*,³ desde la cual la orientación escolar aparece sesgada hacia la atención individualizada y hacia las problemáticas de aprendizaje y/o vocacionales. A partir de los '60 y hasta los '80 se produjo un progresivo interés por la atención a grupos (*group counseling*). Este cambio de estrategia presenta una transformación en la forma de entender el proceso vocacional pasando de la consulta de tipo clínico a un enfoque centrado en el desarrollo personal, con influencias de las teorías del desarrollo de carrera.⁴

En los '80, la formación para el trabajo se incorpora en los países desarrollados como uno de los ejes prioritarios para el desarrollo de estrategias de orientación en las escuelas. Resulta notorio cómo en el transcurso de la llamada “década perdida”, el impacto del desempleo juvenil y de las nuevas estructuras de transición económica han influido en el mercado laboral y en el enfoque de los servicios de la orientación vocacional de los países de Europa centrados en la vinculación con el mundo del trabajo a partir de pasantías y/o experiencias intensivas en ámbitos laborales.⁵

Actualmente se identifican ciertas tendencias básicas de la orientación en su articulación con el currículo escolar, emergentes en la mayoría de los casos a partir de procesos de transformación curricular y una nueva configuración institucional de los sistemas educativos. Las propuestas tradicionales han presentado una relación

¹ La gestión de estrategias de orientación en los sistemas educativos se inicia en la década del '60. El proceso y la modalidad de incorporación presentan características comunes por su enfoque psicosocial. Véanse Bisquerra (1996) y Rodríguez Moreno (1995).

² Véanse al respecto Gelvan de Veinstein (1994) y Müller (1995).

³ Los objetivos de este modelo clínico se dirigen a conseguir en los sujetos una máxima satisfacción y eficacia en las actividades escolares y profesionales, con la perspectiva de planificar actividades viables para el logro de los objetivos y proveerse de información para la toma de decisiones.

⁴ Dichas teorías, provenientes del campo empresarial, entienden la orientación desde una concepción holística y la “carrera”, como la secuencia de roles del sujeto a lo largo de la vida. Esto incluye la ocupación, la educación, la familia, el tiempo libre y la comunidad. Véanse Super (1957) y Gysbers (1984).

⁵ La implementación de programas de transición de la Comunidad Europea durante esta década ha exigido no sólo la acogida de jóvenes desempleados, sino también el perfeccionamiento en la calidad de la educación y de la formación profesional para desarrollar en ellos actitudes de flexibilidad y movilidad. Véase Rodríguez Moreno (1994).

fronteriza con el currículo escolar dirigida a la resolución de problemas de rendimiento escolar obstaculizadores del aprendizaje. En esta forma de vinculación, la orientación estuvo en la “frontera” y, en ciertos casos, en un lugar de externalidad respecto de la propuesta de enseñanza y de gestión. Como superación de estos enfoques y su estilo de gestión institucional, las actuales propuestas de orientación y tutoría intentan otorgar un nuevo sentido a la orientación en tanto proceso que impregna toda la propuesta de enseñanza y favorece los mecanismos de apropiación de los contenidos en el aprendizaje individual y grupal. Al estar interrelacionada con el proceso de aprendizaje, la orientación comienza a ser una función propia del equipo docente y, por lo tanto, de sus objetivos y estrategias pedagógicas en el aula y en la escuela.

2. Experiencias de reforma en los sistemas educativos

Transformación curricular y su incidencia en las estrategias de orientación

En los sistemas educativos existe en la actualidad una tendencia a iniciar la función de orientación lo antes posible, desde el comienzo de la secundaria inferior (Cariola y Labarca, 1994). Estos cambios se encuentran estrechamente vinculados al desafío en los '90 de articular políticas públicas que garanticen calidad y equidad; es decir, favorecer trayectorias escolares con más años de escolaridad y con aprendizajes significativos para la población escolar, en este caso adolescente. Esta temprana aparición de la función orientadora se relaciona con tres fenómenos propios de la nueva configuración de los sistemas educativos: su carácter comprensivo, el desarrollo de competencias y el desafío de garantizar una mayor retención de los alumnos en el sistema:

Las características de las reformas comprensivas asociadas al desarrollo curricular de un tronco común de conocimientos amplio y básico pueden generar mayor tiempo para la toma de decisiones y facilitan mejores oportunidades de seguir aprendiendo y conocer en las distintas especialidades por las que los alumnos podrán optar posteriormente y con mayor profundidad según cuáles sean sus intereses. Este principio de mayor homogeneidad y amplitud del currículo de la educación básica genera un conjunto de problemas necesarios de resolver pedagógicamente respecto de una progresiva diferenciación que experimentan los púberes y los adolescentes, la cual se desarrolla no sólo por las características sociales y personales o por los conocimientos ya adquiridos, sino también por los nuevos intereses que éstos han suscitado en sus procesos de escolarización.

Las nuevas dimensiones del currículo escolar estructurado sobre una base de competencias básicas permitirían fortalecer la propia función docente en su carácter orientador y promover, a partir de sus prácticas de enseñanza, el aprender-haciendo. Las competencias⁶ son capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características (conceptual, procedimental y actitudinal). En tanto conocimiento en acción, la formación de competencias implica comprender que saber algo no es haber recibido solamente información sino también interpretarla, relacionarla con otros conocimientos y desempeñar acciones utilizando éstos y adaptarlas a diferentes circunstancias.

Al extender la obligatoriedad educativa a diez años, los sistemas educativos se encuentran interpelados frente al desafío de favorecer trayectorias escolares de los adolescentes con mayor permanencia en las escuelas, por lo cual la orientación se constituye en una necesidad y una función favorecedora de dichos procesos de democratización interna y de retención. En los sistemas educativos existen diferentes alternativas para gestionar sus estrategias de orientación escolar. Algunas de estas alternativas de gestión resultan inherentes al desarrollo curricular (por ejemplo: España, Portugal, Alemania, Dinamarca, Japón).⁷ En estos casos, las actividades más comunes de los programas de orientación centrados en la transición del alumno de una escuela a otra, o de un ciclo de enseñanza a otro de mayor complejidad curricular, consisten en visitas a otras instituciones, reuniones

⁶ Acerca de la formación de competencias en los sistemas educativos véanse entre otros, los trabajos de Coll (1987, 1990 y 1992), Braslavsky (1993), Filmus (1993), Tedesco (1993), Duschatsky (1995), Jacinto (1997) y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998).

⁷ En Japón todas las escuelas cuentan por ley con un profesor de preparación para la vida activa (PPVA), encargado de la orientación académica y vocacional. En Alemania, a partir de los '70, se denomina etapa de orientación a los dos primeros años de secundaria, incluyendo un profesor orientador con una carga horaria semanal. En Dinamarca, las asignaturas de orientación educacional y vocacional y de experiencia laboral resultan obligatorias. En Cuba, se presenta una estructura que combina servicios externos, propuestas curriculares y actividades extraprogramáticas.

informativas con padres, asistencia a clases regulares de dichas instituciones o nuevo ciclo. Todas estas actividades están pensadas para dar a los preadolescentes y sus familias la oportunidad de tomar decisiones inteligentes, basadas en una información exacta y amplia sobre sí mismos y los programas escolares de su comunidad (Hardgreaves, 1988).

La experiencia española constituye actualmente una referencia importante para analizar la institucionalización de estos proyectos en las escuelas. En la reforma de 1970, en la que se instala una EGB de ocho años y un bachillerato de tres años, existía un curso de orientación universitaria (COU) con un año de duración y cuatro especialidades⁸ que tenía la finalidad de efectuar la transición entre la secundaria y la universidad. En 1990, y en el marco de la segunda reforma española (LOGSE: seis años de educación primaria; cuatro años de educación secundaria obligatoria, y dos años de bachillerato), se considera que no se justifica un curso completo de orientación, transformando esta propuesta en una acción propia de la función docente. A partir de esta reforma se especifican contenidos⁹ y propuestas para la acción tutorial.

Algunos estudios que analizaron empíricamente el nuevo sistema de tutorías observaron ciertos procesos de conservación e innovación respecto de acciones tutoriales que se venían realizando previamente a la reforma. La conservación aparece en el desempeño del rol de los tutores para la atención de problemáticas de indisciplina y/o conflictos grupales. Las innovaciones que propulsaría esta nueva acción tutorial se observarían en un mayor reconocimiento del papel del tutor por parte de profesores y padres para mejorar los niveles de rendimiento escolar, la elección profesional y la articulación con la enseñanza (Ortega, 1996). Otras investigaciones realizadas respecto del proceso de transformación actual y del rol del tutor en las escuelas españolas (Gimeno Sacristán, 1996) consideran que al año de haberse implementado dichas acciones tutoriales no existía un impacto significativo en la cultura escolar y en el vínculo que se genera con los alumnos. Se reveló que sólo para un 30 % de alumnos el tutor representa una figura alternativa a la del profesor y con quien se puede desarrollar un vínculo de mayor confianza para exponer problemas personales. No obstante, lo que también se observó es que este vínculo resultaba más favorable al finalizar la primaria que durante el primer año del bachillerato.

Este tipo de resultado y análisis nos indica que la función de orientación y tutoría resulta compleja en su desarrollo y que cobra una cierta particularidad de acuerdo con el nivel de enseñanza y la transición a la escuela secundaria. Parecería que en la escuela secundaria es donde la acción tutorial asume mayores problemáticas en su desarrollo debido al estilo de gestión pedagógica balcanizada y las condiciones institucionales que puedan garantizar el trabajo en equipo docente. Uno de los desafíos actuales en la gestión de estos proyectos reside en aprovechar de forma apropiada las posibilidades que puede ofrecer el proyecto curricular institucional para integrar la orientación desde una perspectiva curricular (Bisquerra, 1996). No obstante, sabemos que entre las prescripciones curriculares y la práctica docente existe un complejo proceso de resignificación dado por aspectos individuales, profesionales e institucionales que condicionan el quehacer docente. Aquí reside uno de los aspectos que le dan complejidad a estas acciones, lo cual requiere de alternativas pedagógicas que le otorguen sentido y una cierta integración con los procesos de enseñanza y la gestión institucional.

3. Proyectos de orientación y tutoría en la gestión institucional

Innovaciones para su desarrollo en el sistema educativo argentino

En el sistema educativo argentino, y particularmente en aquellas escuelas secundarias que han contado con equipos profesionales especializados, la orientación escolar se ha desarrollado a partir de estrategias y proyectos vinculados a la atención sobre problemáticas de aprendizaje y de orientación vocacional. Esta se desarrolla, en la mayoría de los casos, a partir de brindar información y generar espacios de reflexión acerca de los diferentes intereses y opciones de estudios terciarios o universitarios que tienen los jóvenes al concluir sus

⁸ Dichas especialidades eran: científico-tecnológica, biosanitaria, ciencias sociales y humanidades, y lingüística.

⁹ Los contenidos funcionales y organizativos incluyen aspectos de la integración grupal a la organización escolar; los contenidos informativos refieren a información para tomar decisiones personales o realizar opciones para su futuro. Los contenidos formativos u orientadores refieren a la adquisición de un mayor autoconocimiento y autocomprensión, prevención ante la delincuencia, droga, sida y participación y convivencia en la escuela. Los contenidos técnico-metodológicos facilitan el aprendizaje, con metodología y acciones para mejorar la comprensión disciplinar.

estudios. A partir de la gestión del Proyecto 13 durante la década del '70¹⁰ y otras iniciativas institucionales públicas y privadas, se han desarrollado en el sistema educativo regímenes tutoriales que intentan cambiar los estilos de relación pedagógica, instalando nuevos criterios educativos. La función de tutoría se fundamenta en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar si se desea tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. Además, se propone el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, lo cual implica orientar a los alumnos en lo concerniente a problemas de estudio o conductas personales o relacionales (Del Regno, 1997).

Análisis y evaluaciones de estas experiencias realizados por sus mismos protagonistas, como así también estudios provenientes del ámbito universitario,¹¹ señalan que, a pesar de las previsiones de espacios y tiempos para el desarrollo de un trabajo de tutorías con los alumnos, las escuelas no siempre disponen de condiciones para la concreción de la tarea y que esta función no cuenta con la capacitación, el aval y el reconocimiento suficiente desde sus actores para su desarrollo. En consecuencia, el rol del tutor resultaría difuso, sujeto en gran parte a las características institucionales y de personalidad del docente que se hace cargo de dicha función.

En la actual transición y cambio de la propuesta curricular y organizativa del sistema educativo de los '90 se promueve desde el ámbito del Estado una nuevo enfoque de la orientación y tutoría, entendido como una función pedagógica del tercer ciclo de la EGB que contribuya a dar respuesta a las prioridades pedagógicas de la escuela y al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos de 12 a 15 años. Su función se materializaría a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos que ofrezcan la posibilidad de priorizar el aprender-haciendo, o sea trabajar con la experiencia y el desarrollo de procesos de conceptualización de la práctica que permitan la formación de competencias. En este sentido, se concibe la planificación por proyectos como una metodología que permite poner el acento en el hacer, privilegia la reflexión del alumno sobre sus propios procesos de aprendizaje, prevé la participación de personas y organizadores de la comunidad y promueve innovaciones en las prácticas de evaluación y recuperación de los aprendizajes que apunten a evitar la exclusión de los alumnos y garantizar la calidad de los aprendizajes.

Esta nueva perspectiva tiene un sentido innovador en la escuela si propicia una relación activa con el currículo real y favorece mayores y mejores vinculaciones entre las demandas y necesidades del sujeto pedagógico, los procesos de enseñanza y los nuevos desafíos de la gestión institucional (Véase Ortega, 1997; Martínez, 1997, y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).

De esta manera, estos proyectos pueden contribuir a:

- Asistir a los alumnos y el trabajo docente en los procesos de transición por 7º grado, 1º y 2º año o tercer ciclo de la EGB, para garantizar los diez años de obligatoriedad educativa y generar mayores posibilidades de retención de los estudiantes que quedaban históricamente excluidos del sistema.
- Facilitar un mejor análisis y comprensión de las posibilidades y las opciones que los adolescentes pueden tomar en cuanto a la continuidad de los estudios y/o trabajos, teniendo en cuenta que las elecciones se construyen social y culturalmente y están fuertemente influidas por el origen social y las experiencias vitales de los alumnos.
- Promover el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias, elaborando para esto proyectos grupales e institucionales que estimulen la innovación y el continuo involucramiento de los actores en el quehacer educativo y comunitario.

En el desarrollo de estos objetivos, los proyectos de orientación y tutoría enriquecen la función pedagógica de la escuela, integrando acciones con significativa incidencia en el desarrollo curricular. En el próximo punto nos detendremos en el aspecto de la gestión y coordinación de estos proyectos, que de acuerdo con su estilo va a favorecer o no dicha incidencia y articulación con la propuesta curricular e institucional.

¹⁰ El Proyecto 13, que surgió con la ley 18.614/ 70 con modificaciones de las leyes 19.514/72 y 22.416/81, impuso una modificación de la organización pedagógica a partir de implementar un régimen de profesores de tiempo completo o parcial con obligaciones de clase y extraclase y la gestión de tutorías con los alumnos.

¹¹ Cátedra de Psicología General y Psicología Psicoanalítica, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (1993-1997).

4. La coordinación específica de proyectos

Controversias y acciones para el trabajo en equipo

Los proyectos de orientación y tutoría se desarrollan, fundamentalmente, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. En este sentido, su coordinación constituye un aspecto complejo a resolver en la gestión curricular de cada escuela. Reconociendo esta vinculación con el currículo, algunas de las preguntas que deberíamos hacernos serían: ¿es necesario que exista algún miembro del equipo docente que asuma el rol de tutor? o, por el contrario, ¿el equipo docente puede asumir la función orientadora?

Las experiencias ya realizadas en nuestro ámbito indican que no resultan suficientemente exitosas en la medida en que sólo partan de una programación específica de un profesor/tutor sin la participación del equipo docente. Por el contrario, parecería que las acciones tutoriales no impactan en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional si no forman parte de una planificación y de un trabajo colectivo del equipo docente. Además, es cierto que al identificar al equipo docente como responsable de la coordinación de estos proyectos, se corre el riesgo de diluir la coordinación operativa y la puesta en marcha, considerando especialmente las condiciones salariales e institucionales de trabajo que experimentan los docentes, la cultura profesional balcanizada y las posibilidades limitadas de realizar un proyecto en conjunto.

Al respecto podríamos precisar algunos criterios de gestión institucional que faciliten el desarrollo de alternativas para la coordinación de estos proyectos, a la vez que sitúen su papel mediador en relación con las necesidades del sujeto pedagógico, el currículo y la institución escolar. En primera instancia, podríamos hablar de un proceso de diseño y gestión a cargo del equipo docente y de una coordinación específica de los proyectos de orientación y tutoría, quedando el trabajo directo con los alumnos a cargo de una *coordinación específica* de estos proyectos. De acuerdo con la característica de los proyectos, en la coordinación pueden participar diferentes actores institucionales de manera rotativa (profesores, maestros, alumnos mayores, preceptores, cuerpo directivo), según cada institución, situación pedagógica y temática que se aborde con los alumnos.

En segunda instancia, la coordinación específica de estos proyectos se caracteriza por su carácter mediador entre los diferentes actores institucionales, sus demandas, necesidades específicas y la gestión curricular que se propicie en el aula y en la escuela. En estos procesos de mediación se promueven cambios conceptuales y actitudinales con el manejo del conflicto entre diferentes actores. En oposición al estilo competitivo de los procesos tradicionales de negociación y su derivación en ganadores o perdedores, la mediación favorece un estilo de trabajo cooperativo (Frigerio, Poggi y otros, 1992) y un acuerdo satisfactorio que contempla los diversos intereses en lugar de que resulte la imposición o la determinación de quien aplica la norma (De Alcaro, 1998).

Proyectos realizados sobre mediación en instituciones educativas (con importantes antecedentes en Estados Unidos y Canadá, y algunos proyectos realizados en nuestro país)¹² nos enseñan que constituyen prácticas complejas vinculadas con la negociación entre partes y/o la resolución de conflictos grupales y/o institucionales, con la potencialidad de favorecer mejores procesos de convivencia en la escuela a la vez que prevenir situaciones de violencia en otros ámbitos (Ianni y Pérez, 1998). De acuerdo con el estilo de gestión institucional y la “coherencia expresiva” (Schvarstein, 1998) las experiencias sobre mediación escolar constituyen, en algunos casos, actividades aisladas o, por el contrario, resultan un dispositivo innovador para iniciar procesos de transformación en los estilos de trabajo cooperativo que asume la escuela y sus actores para la resolución de conflictos y el desarrollo de proyectos educativos compartidos.

En los proyectos de orientación y tutoría, la mediación se relaciona tanto con una tarea de “facilitación y asistencia continua a los alumnos en su tránsito por el ciclo y los procesos de convivencia, participación y su orientación futura al término del ciclo”, como también con la contextualización, y seguimiento de los aprendizajes escolares. Esta mediación resulta compleja por los múltiples interlocutores (docentes, directivos, familias, instituciones comunitarias, alumnos, etcétera) y los campos de intervención (Ortega, 1994) de la coordinación de estos proyectos en la gestión escolar, como el psicosocial, el sociodinámico, el curricular-institucional y el comunitario.

¹² A partir de los años '80 se han desarrollado programas en escuelas sobre mediación y negociación. Por ejemplo: Conflict Resolution Resources for School and Youth (CCRC, 1982), Resolving Conflict Creatively Program (1985). En la ciudad de Buenos Aires, en 1997, se desarrollan experiencias de mediación con supervisores, directivos, docentes y alumnos de 6° y 7° grado, con la inclusión actual de escuelas secundarias. Véanse Girard (1997), Horowitz (1998), De Heredia (1998).

- El *ámbito psicosocial* refiere a la relación que tiene el tutor con cada alumno en el nivel individual y el conocimiento de su historia familiar, social, trayectorias escolares previas, su integración y convivencia en el grupo y en la escuela, sus procesos de aprendizaje y las decisiones que van tomando al término del ciclo en relación con el estudio y/o el trabajo.
- El *ámbito sociodinámico* refiere a la relación del tutor con el grupo aula y el conocimiento de las dinámicas propias y cambiantes que adoptan los grupos de aprendizaje en el transcurso del año y del ciclo en lo referente a la integración, los procesos de aprendizaje, la comunicación grupal, el desarrollo de fenómenos de estereotipos, mecanismos de exclusión y discriminación social y sexual en los grupos, los procesos de convivencia, participación y la atención a fenómenos crecientes de violencia que acontecen en las escuelas secundarias.
- El *ámbito curricular-institucional* refiere al trabajo de identificación de prioridades pedagógicas, la dinamización y seguimiento de procesos de aprendizaje que desarrolla la coordinación específica de estos proyectos en acciones concretas con los alumnos y el equipo docente. Esto requiere de espacios y tiempos institucionales en los que la coordinación específica de estos proyectos trabajen junto con los demás profesores, docentes y equipo de conducción. Además constituye el valor agregado de esta propuesta, ya que pueden vincularse los procesos pedagógicos y los proyectos institucionales y evita la atomización de proyectos o bien que resulten sólo una respuesta a demandas coyunturales y cambiantes.
- El *ámbito comunitario* refiere al trabajo con las familias¹³ de los alumnos, con instituciones cercanas a la escuela y con otras propias de la sociedad civil que trascienden la vida cotidiana de los adolescentes (medios de comunicación, empresas y microemprendimientos, gremios, partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, servicios de salud, etcétera) para facilitar el desarrollo de competencias sociales y la formación de la ciudadanía. Este abordaje nos ofrece la oportunidad de incluir la problemática de la diversidad sociocultural, la exclusión social, y de encontrarle el sentido a problemáticas actuales no restringidas al contexto inmediato de los alumnos pero con cierto impacto en las experiencias vitales y sociales de ellos.¹⁴

El trabajo de mediación del profesor o del maestro que asuma la coordinación de estos proyectos da cuenta de que la coordinación de la orientación y tutoría constituye una acción que debe construirse paulatinamente partiendo de su historia y sus características organizacionales, el perfil y las prácticas profesionales de sus docentes y directivos y la visión institucional acerca de la calidad y la equidad de la enseñanza y el aprendizaje, las necesidades socioeducativas de los adolescentes, la gestión curricular y el cambio.

A continuación se presenta un breve esquema que permite dar prioridad a las diferentes actividades que realiza la coordinación de estos proyectos.

Funciones principales de la coordinación de proyectos de orientación y tutoría

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Resulta un nexo con los demás docentes que tienen a cargo el mismo grupo de alumnos, generando mayores posibilidades de afianzamiento de un proyecto curricular institucional y la articulación interna de la propuesta pedagógica en el ciclo. • Promueve el seguimiento personalizado de los alumnos, detectando conflictos y procesos que puedan derivar en instancias de fracaso escolar y/o alejamiento del ámbito escolar. • Asiste en la vinculación del conocimiento aprendido con las habilidades y experiencias individuales y grupales. |
|--|

¹³ El vínculo con las familias facilita el conocimiento de las relaciones afectivas de los alumnos y las expectativas de los padres. Es necesario considerar la diversidad de estructuras familiares, sus condiciones de vida y experiencias vitales. Véase Neufeld y otros, 1996.

¹⁴ Existe una serie de experiencias sobre el aprendizaje en servicio y el trabajo comunitario en las escuelas, por las cuales los estudiantes aprenden y desarrollan una participación activa brindando servicios y atendiendo problemáticas de la comunidad. Proporcionan opciones para aplicar, en situaciones concretas, conocimientos y habilidades que han aprendido en la escuela; contribuyen a desarrollar un sentido de responsabilidad civil; introducen a los estudiantes a la realidad del mundo laboral. En la Argentina, estas experiencias se desarrollan con significativa presencia en el sistema educativo.

- Asiste a los alumnos para que puedan elaborar sus proyectos de vida.

Estas funciones se enriquecen y complejizan aún más en la vida cotidiana escolar gracias a la trama social con formas heterogéneas de existencia institucional (Ezpeleta, 1991) que se desarrolla a partir de prácticas de reproducción, negociación y apropiación cultural, disputas de poder e intereses de los diferentes actores, formas particulares de promover el acceso y la circulación de la información, la organización y gestión de los recursos materiales y humanos, y apreciaciones divergentes en torno a los grupos de alumnos y los procesos de transformación educativa, etc. Contrariamente a la homogeneidad atemporal, propia de los análisis estructuralistas y reproductivistas, la heterogeneidad, es una de las notas básicas de la vida cotidiana escolar (Ezpeleta, 1986), en la cual las acciones de orientación y tutoría no resultan ajenas sino que forman parte de la práctica pedagógica e institucional.

El desafío será considerar cómo estos nuevos proyectos, en tanto innovaciones que ingresan al terreno escolar, participan de la cristalización, de estructuras rutinarias y burocráticas de la escuela, y de una cultura pedagógica ajena a las necesidades de los alumnos y a los cambios científico-tecnológicos o, por el contrario, enriquecen el espacio escolar con propuestas que nos ayudan a transformar la enseñanza, el tránsito de los adolescentes por el sistema y la capacidad de aprendizaje de las propias instituciones educativas.

5. A modo de síntesis

Luego del análisis sobre las tradiciones y los cambios existentes en las propuestas de orientación en el sistema educativo, resulta conveniente delimitar, en lo posible, los alcances y las diferencias conceptuales de la orientación respecto de la tutoría, aunque a partir del desarrollo de proyectos que coexistan en la misma práctica. La *orientación* resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de su vida escolar y social. La tutoría, ligada en sus orígenes con un rol de contención y protección,¹⁵ constituye una *modalidad* de relación pedagógica e institucional que puede llevar a cabo un docente, un asesor pedagógico, un miembro del equipo de conducción, etcétera.

Para el desarrollo de una acción tutorial se requiere un buen conocimiento de los alumnos: sus ideas previas, lo que pueden aprender, los niveles de motivación, hábitos, actitudes, valores frente al estudio. Requiere como condición el desarrollo de un proceso de empatía con el otro,¹⁶ ya que es simultáneamente puente y canal de transmisión de sugerencias, inquietudes y propuestas que se van recogiendo en las relaciones de trabajo con otros miembros (maestros, profesores, preceptores, equipo de conducción). (Véase Sánchez Sánchez y otros, 1997.)

En estas relaciones sociales que se desarrollan con los diferentes actores también se ponen en juego procesos de negociación y mediación¹⁷ que constituyen instancias de cooperación en vista de la resolución de conflictos con el objetivo de ayudar a las partes en disputa a identificar sus intereses y resolver sus diferencias. En el marco de estos procesos de mediación y negociación, la acción tutorial favorece una mejor calidad de la enseñanza tanto en la organización institucional de la escuela como en la tarea cotidiana en el aula. Calidad en el sentido de una mayor interrelación de la enseñanza, las prácticas evaluativas, las necesidades educativas de alumnos y su diversidad cultural (Maruny I Curto, 1989).

La singularidad de los proyectos de orientación y tutoría se expresa en el propio ámbito escolar, a partir de las características de los equipos docentes, las condiciones de organización institucional y los proyectos pedagógicos. Estas dimensiones definirán un abanico y una diversidad de propuestas y acciones de trabajo. Por estos motivos, la gestión de estas acciones requiere de un triple nivel de reflexión (Rué, 1994) por parte de docentes, directivos, supervisores y/o especialistas de equipos técnicos en apoyo escolar/psicopedagógico. Estos procesos de reflexión pueden desarrollarse en la práctica con un alcance individual, grupal o institucional.

¹⁵ La palabra tutor aparece en castellano en el segundo cuarto del siglo XV con el significado de “el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida”. Véase Ortega (1996).

¹⁶ La empatía entre sujetos resulta una condición relevante para propiciar una acción tutorial y de orientación. Supone apertura y comprensión del adulto respecto del adolescente, involucramiento afectivo y flexibilidad en la revisión de los propios esquemas conceptuales y de acción. Véase Repetto (1977).

¹⁷ Respecto de la mediación y la resolución de conflictos en las organizaciones, véase Girard y Koch (1997).

Individual, en el sentido de apropiarse del significado educativo de la orientación como parte del trabajo docente de una determinada área o materia e introducir, de manera explícita, este componente en alguna de las actividades de aprendizaje. Del *equipo educativo* del año o ciclo, para fijar prioridades de acuerdo con las diferentes áreas curriculares, organizar y coordinar las acciones entre sí y con los alumnos. De la *institución* en su conjunto, involucrando al equipo de conducción en el trabajo con la orientación y tutoría como nexo y eje que favorezca un mejor proceso de enseñanza y posibilite un seguimiento de las trayectorias escolares.

Estos tres procesos de reflexión no resultan excluyentes entre sí. Por el contrario, el desarrollo de estos tres niveles o alcances de reflexión sobre la orientación y tutoría potencian el desarrollo pedagógico de los proyectos y garantizan mejores posibilidades de involucramiento del equipo docente y de conducción en su organización y su gestión.

En el próximo capítulo avanzaremos en el problema de cómo se elaboran y formulan estos proyectos en las instituciones, considerando tanto los aspectos estratégicos para su gestión como los contenidos que le otorgan sentido pedagógico en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzate Sáez de Heredia, R.** (1998): *Resolución de conflictos en la escuela. Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bisquerra, R.** (1996): *Orientación escolar y psicopedagógica*, Madrid, Narcea.
- Carriola, L.; Labarca, G. y otros** (1994): *Educación media en el mundo. Estructura curricular en diferentes países*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ministerio de Educación de Chile.
- Del Regno, P. M.** (1997): "El rol del profesor orientador", *Aula Abierta*, Buenos Aires, junio.
- Ezpeleta, J.** (1986): "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", *Cuadernos de Investigación Educativa*, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, Departamento de Investigaciones Educativas, septiembre.
- _____ (1991): *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, UNESCO, Bibliotecas Universitarias.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y otros** (1992): *Las instituciones educativas: cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Gelvan de Veinstein, S.** (1994): *La elección vocacional ocupacional. Estrategias y técnicas*, Buenos Aires, Marymar.
- Gimeno Sacristán, J.** (1996): *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- Gottheil, J. y Schiffrin, A.** (1996): *Mediación: una transformación en la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Gysbers, N. C. et al** (1990): *Comprehensive Guidance Programs That Work*, Ann Arbor (MI), ERC/CAPS.
- Ianni, N. y Pérez, E.** (1998): *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*, Buenos Aires, Paidós.
- Krichesky, M. D** (1998): *Los proyectos de orientación y tutoría. Enfoques para su gestión curricular e institucional*, Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, noviembre.
- Martínez, R.** (1997): *Manual para tutorías y departamentos de orientación*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- Maruny I. Curto, L.** (1989): *Cuadernos de Pedagogía*, n° 174, Barcelona, Fontalba.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación** (1998): *Acuerdo Marco para la definición de la estructura curricular del tercer ciclo*, Documento A- 16, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación** (1998): *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*, Actas del Primer Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario", República Argentina.
- Ortega, M. A.** (1996): *La tutoría en secundaria obligatoria y bachillerato*, Madrid, Popular.
- Rodríguez Moreno, L.** (1994): *Orientación y el mundo del trabajo*, Barcelona, Barcanova.
- Rozemblum de Horowitz, S.** (1998): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*, Buenos Aires, Aique.
- Rué, J.** (1994): "Algunos interrogantes", *Cuadernos Pedagógicos*, n° 231, Barcelona, Fontalba.
- Schvarstein, L.** (1998): *Diseño de un programa de mediación escolar Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Super, D. E.** (1957): *The Psychology of Carrers*, Nueva York, Harper & Row (ed. cast.: *Psicología de la vida profesional*, Madrid, Rialp, 1962.)