

La reorientación de la orientación vocacional: una visión desde la didáctica

Pedro R. Alvarez Pérez

Resumen

En este artículo se analiza la situación actual de la orientación vocacional y se justifica la necesidad de un replanteamiento de su marco conceptual, poniendo el énfasis en una concepción educativa y didáctica de la intervención orientadora. Esto supone, al mismo tiempo, una revisión del rol profesional que tradicionalmente viene desempeñando el orientador; reconduciéndolo desde un modelo de trabajo colaborativo en la escuela.

Descriptores: orientación vocacional y curriculum; rol del orientador; educación para la carrera integrada.

Rethinking Vocational Guidance: a vision from the field of Curriculum

Abstract

In this article the present situation of the Vocational Guidance is analysed and the need to rethink its conceptual framework is justified, in order to emphasize an educative understanding of the guidance interventions. This involves, at the same time, a reexamination of the professional role that has traditionally been played by the counselor, manging it back from a pattern of work in collaboration at school.

Keywords: vocational guidance and curriculum; counselor role; career education infusion.

Introducción

En los últimos tiempos hemos asistido en nuestro país al proceso de consolidación de la orientación escolar y vocacional, como parte del reajuste y cambio experimentado en el sistema educativo, para adecuarlo a las nuevas demandas y necesidades sociales. Lo verdaderamente importante es que se ha creado un marco y un cauce propicio para que las nuevas fórmulas organizativas, las nuevas ideas y concepciones acerca de la intervención orientadora, puedan avanzar en la línea de los presupuestos trazados por la reforma educativa.

Sin embargo, el cambio de rumbo que se le ha intentado dar a la orientación escolar y vocacional ha traído apareado un intenso debate, no exento de profundas dudas y contradicciones, sobre los modos de conducir la práctica profesional de los orientadores. Efectivamente, en este complejo laberinto de opciones, opiniones, prácticas y estrategias han tomado parte distintas posturas, a veces antagónicas, acerca de cómo y desde dónde guiar la intervención orientadora.

Se ha empezado a poner de manifiesto que los viejos modelos resultan ya inadecuados para abarcar los distintos ámbitos y áreas de intervención, en un momento en el que las funciones del orientador han cobrado gran relevancia no sólo en el contexto escolar sino también en el sociolaboral. En el ámbito específico de la orientación vocacional, señala Alvarez Rojo (1994), la intervención orientadora ha pasado de estar centrada fundamentalmente en la información profesional en momentos críticos del desarrollo vocacional y en el diagnóstico-tratamiento de problemas específicos, a poner un fuerte énfasis en el carácter preventivo, educativo, social y comunitario de la misma a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de la carrera (*career development*).

Ante este nuevo panorama que se nos presenta, parece necesario una revisión del marco conceptual de la orientación vocacional y un replanteamiento del mismo que debe venir iluminado por enfoques que se ajusten mejor a las nuevas situaciones y a los nuevos fines educativos que actualmente se persiguen.

Tendencias actuales de la orientación vocacional

Uno de los aspectos más complejos y controvertidos del estado actual de la orientación vocacional es su configuración epistemológica. Aunque a lo largo de la evolución histórica de la disciplina se han ido perfilando distintas tendencias y enfoques con el fin de explicar el desarrollo vocacional y dar coherencia a la práctica orientadora, lo cierto es que el panorama teórico-conceptual se presenta complejo.

En el plano teórico no se cuenta con un modelo cuyos presupuestos básicos hayan sido aceptados de forma generalizada. Esto es, no se cuenta con una teoría integral

que asuma la fundamentación teórica de la intervención orientadora en esta área. Perviven, eso sí, distintos enfoques teóricos planteados desde posiciones distintas, que ponen el énfasis en aspectos particulares del desarrollo vocacional.

La mayoría de los enfoques clásicos (adaptativos y vocacionales) inciden en aspectos particulares de la conducta vocacional, han extrapolado al campo de la orientación principios de otros campos próximos y contienen un fuerte componente de naturaleza psicologista, asociado a modelos de intervención individualizados. Así, por ejemplo, el enfoque de rasgos y factores (Parsons, 1909) mantenía que la elección vocacional era una comparación cognitiva entre las características del individuo y los requisitos de las profesiones. De este modo, cada sujeto debía elegir el objetivo profesional más adecuado, confrontando la información ocupacional y el conocimiento que tenía de sus propias características. Esta elección se producía en un momento determinado de la vida y tenía un carácter definitivo.

Sin embargo, en la actualidad la orientación vocacional no persigue tanto la adaptación de los sujetos a un puesto de trabajo o la actuación particular ante casos o momento puntuales, sino el desarrollo de otras capacidades de educación para la vida promovidas desde modelos de intervención de carácter grupal, evolutivos, preventivos, integrales y comunitarios, lo que ha venido a resaltar el componente pedagógico de la acción orientadora (Alvarez Rojo, 1994; Alvarez, 1996; Vélaz, 1998; Fernández Sierra, 1999).

Por ello, en las últimas décadas ha empezado a cobrar relevancia en el campo vocacional una nueva tendencia que ha venido a sumarse a las anteriores y desde donde se pone el énfasis en un planteamiento crítico de la acción orientadora. Esta nueva tendencia, más acorde a los tiempos que corren, viene planteándose desde los presupuestos del enfoque de educación para la carrera (*career education*) (Hoyt, 1982; Rodríguez Diéguez, 1992; Alvarez, 1994; Fernández Sierra, 1995). Dicho enfoque pone el énfasis en la renovación del sistema educativo a través de la integración curricular de los contenidos vocacionales y en la participación de la comunidad como medio de preparar a los sujetos para su incorporación a la vida activa y al mundo laboral (Hoyt, 1985; Alvarez y Santana, 1992; Alvarez, 1996). Si la escuela pretende preparar para la vida activa, la acción orientadora debería entenderse como un apartado más del programa educativo que desarrolle cada profesor/a en su aula (enfoque curricular), ofreciendo al alumnado la posibilidad de vivir experiencias socializadoras, adquirir competencias y prepararse para la transición a la vida social activa (Gómez Fajardo y otros, 1996).

De este modo, y siguiendo a Fernández Sierra (1995; 1999), podría decirse que la orientación vocacional se guía en la actualidad desde tres grandes tendencias, cuya aplicación está en función de los fines sociales que con ellas se persigan. Estas

tres tendencias son la adaptativo-economicista, la vocacional-humanística y la crítico-reflexiva y en ellas se sintetiza el proceso de cambio y evolución que se ha vivido en este campo. Díaz Allué (1993) resalta este proceso que ha llevado a una serie de postulados básicos desde los que debería guiarse en la actualidad la acción orientadora:

- De una actuación puntual y esporádica a la intervención continuada; la orientación entendida como proceso.
- Del alumnado a los miembros de la comunidad educativa como clientes de la orientación.
- De la yuxtaposición de funciones a la inserción en el proceso educativo.
- Del especialista único al equipo orientador.
- Del diagnóstico como objetivo prioritario al programa orientador.
- De la intervención terapéutica al acento en la prevención.

Orientación y Didáctica: una conexión básica para el trabajo colaborativo y la acción orientadora integrada

La conexión que puede establecerse entre orientación y didáctica es clara, dado que ambas inciden en los procesos educativos (Monera, 1986) y confluyen en los procesos de intervención sobre el alumnado (Benedito, 1986). Desde esta perspectiva, la orientación adquiere su seña de identidad por ser una función centrada en los procesos curriculares y formativos que tienen lugar en la escuela, sobrepasando las tareas psicométricas que tradicionalmente venían acometiéndose en este campo.

Esta confluencia de perspectiva en torno a la práctica educativa y los proyectos educativos debe favorecer la globalización, la colaboración y la complementariedad de funciones y actividades que a diario tienen lugar en cada centro escolar. Como señala Benedito (1986), la Didáctica mantiene una relación de hermandad con la orientación, ya que ambas constituyen las dos caras de una misma moneda. De este modo, los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen el referente y el componente básico para contribuir al desarrollo integral del alumnado.

Ahondando en esta relación, Santos Guerra (1995) señala que desde el punto de vista epistemológico no es fácil establecer los linderos entre la orientación y la Educación. Las fronteras epistemológicas, señala el autor, no existen o son poco precisas, por más que haya un desarrollo disciplinar específico. En esta misma línea Pérez Gómez (1981) insiste en que los límites entre los aspectos cognoscitivos (Didáctica) y los aspectos afectivos (orientación) son artificiales.

Hacia una definición de la orientación vocacional de naturaleza educativa

Muchos autores, a la hora de definir la orientación vocacional, resaltan el carácter puntual y técnico de la ayuda que debe tener como objetivo básico la resolución de un problema de elección. Otros autores, sin embargo, consideran que la orientación vocacional debería entenderse como un proceso gradual y secuencial, a través del cual se prepare a los sujetos para su desarrollo integral (Álvarez y col., 1991; Rodríguez Moreno y col., 1995; Fernández Sierra, 1993).

El sentido preventivo, educativo y procesual es a nuestro entender la característica fundamental que debe contemplar la intervención orientadora en este campo. Por ello definimos la orientación vocacional como *un proceso comprensivo, cooperativo y comunitario de acciones formativas continuas y a largo plazo, vinculadas a la práctica educativa, desarrolladas en diferentes contextos y proyectadas hacia la prevención y madurez global de la persona, a través de las cuales se ayude y enseñe a los sujetos a aprender, comprender, reflexionar críticamente y tomar decisiones acerca de su futuro académico-profesional de forma responsable, comprometida y autónoma*. Entendemos que orientar no es guiar, aconsejar, conducir, seleccionar o restringir el campo de opciones. Por el contrario, orientar es ampliar el marco de experiencias, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado conozca la diversidad de alternativas posibles y pueda valorar distintas fuentes de datos antes de decantarse de forma consciente y autónoma por aquellas que considere más adecuadas y relevantes.

Este concepto educativo de la orientación vocacional se concreta y explicita en una serie de postulados básicos que tienen importantes implicaciones para la práctica orientadora y para las funciones a desarrollar por los agentes orientadores. Así, pensamos que la intervención orientadora en este campo:

- Ha de desarrollarse bajo las coordenadas básicas de una dinámica de trabajo en equipo, coordinado y colaborativo
- Ha de dirigirse a todo el alumnado
- Ha de tener un carácter sistémico, educativo y planificado
- Ha de promover, desde una labor de acompañante que no de guía, la toma de conciencia acerca de la importancia del futuro académico-profesional, la autoreflexión, el interés por crear planes y planificar sus propias actividades

... previniendo la aparición de conflictos que puedan interferir el desarrollo de su carrera

... respetando la libertad y valores del orientado

... potenciando el espíritu crítico, la motivación y la capacidad de iniciativa con el fin de que cada uno y de forma gradual llegue a ser un elemento activo en su propio proceso de autoorientación

... promoviendo el desarrollo del individuo en todas sus esferas (personal, social, profesional, etc.)

... persiguiendo un conocimiento preciso de sí mismo, de sus características, de sus posibilidades, de sus limitaciones y de las exigencias que plantean las diferentes opciones de carrera.

– Ha de conectar el entorno educativo con el macrosistema social de referencia, extendiendo los ámbitos de formación más allá de los muros de la escuela

... relacionando los contenidos vocacionales con los contenidos de aprendizaje de cada una de las materias del currículum, de tal manera que se conecte la enseñanza con la vida activa y con el mundo laboral

... potenciando la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales

... permitiendo que el sujeto adquiera elementos de juicio en los que basar su toma de decisiones vocacionales.

Por tanto, si se concibe a la orientación vocacional como un elemento de la enseñanza, incardinada en los procesos instructivos y en el contexto de la institución educativa, es necesaria una revisión y un replanteamiento del rol y las funciones a desempeñar por el orientador, para situarlo en un plano en el que dé juego a una perspectiva didáctica de la orientación (Zabalza, 1984; Santana, 1993).

Según Escudero (1986: 576), el orientador desde esta perspectiva debería desempeñar un papel de mediador entre «el sistema de producción de conocimientos y procedimientos», representado por la teoría sistemática y los procesos de investigación rigurosos, y el «sistema de la práctica», que viene a ser el espacio de utilización de conocimientos. Las funciones de conexión entre ambos se establecen a través del «sistema de facilitación en la utilización práctica».

El orientador sería aquel profesional, agente de apoyo a la institución educativa interno o externo a ésta, que ayuda a los prácticos (profesorado) a recoger información y a adquirir comprensión sobre sus problemas, con el fin de mejorar su propia práctica. En este sentido la acción orientadora debería estar centrada sobre la propia práctica, siguiendo los procedimientos adecuados para la resolución de problemas prácticos. Escudero clarifica el campo de actuación del orientador cuando señala que:

la orientación reclamaría para sí un contexto de colaboración y deliberación práctica en el que el experto y el profesor deliberan sobre la resolución de problemas. La deliberación excluye, en estas coordenadas, la primacía jerárquica de un sujeto sobre otro. Se postula a la luz de estos análisis, una reorientación de la misma orientación: de una orientación externa, coyuntural, informativa, prescriptiva, a otra desde la práctica, progresiva y continua, iluminativa, creadora de una relación para el mutuo aprendizaje sobre la práctica y la resolución de los problemas que plantea» (Escudero, 1986: 578).

También Zabalza (1984) resalta la «definición de la relación» entre los orientadores y los miembros del centro como un elemento clave dentro de esta nueva concepción de la orientación formando parte de la práctica educativa. El papel del orientador no se definiría por actuar como un mago, un juez, un supervisor o un gran especialista. Más bien la labor del orientador sería la de un colaborador que participa junto a otros agentes educativos del centro en el análisis y la reflexión para lograr una mejor comprensión y mejora de los problemas propuestos. La función del orientador será la de optimizar la funcionalidad del proceso de enseñanza, no sólo desde una perspectiva intrasistémica sino también suprasistémica. Sólo desde esta ubicación y desde esta perspectiva podrá el orientador actuar como un verdadero «promotor del cambio» (Selvini y col., 1978).

Dentro de esta misma perspectiva, resulta interesante la descripción que Romero, Padilla, Vargas y Magaña (1995) hacen de la figura del orientador: ha de ser un profesional que sabe, sabe hacer y sabe ser-estar. Algunos de los roles a desempeñar por este profesional y que definen su perfil serían:

- a) Agente de cambio; implicado en los procesos de evaluación e investigación crítica y reflexiva que se lleven a cabo en cada centro educativo.
- b) Observador; del aquí y ahora para mostrarse sensible a los problemas y demandas del centro.
- c) Gestor de grupos; coordinando dinámicas de trabajo en equipo participativo y colaborativo.
- d) Estratega; abierto a la negociación con los distintos estamentos de la comunidad escolar y social.

Las coordenadas teórico-metodológicas de la investigación-acción pueden resultar de interés para definir esta nueva concepción del trabajo del orientador. Su rol profesional quedaría definido como el de un animador pedagógico de procesos de acción, un colaborador y un dinamizador de la vida de los centros. Kemmis y Mc

Taggart ponen el acento precisamente en el trabajo compartido y en la participación al describir un proceso de investigación-acción colaboradora:

En el trabajo de un grupo de investigación-acción que se guíe colaboradoramente a sí mismo, el control y la reflexión deben convertirse en responsabilidades compartidas en vez de ser emprendidas por tal o cual individuo en beneficio del grupo. El control del proceso de investigación compartido por el grupo moldea una forma de educación en la que los miembros del grupo adoptan responsabilidades compartidas, aunque no necesariamente iguales, y colaboradoras en vista de un aprendizaje recíproco (Kemmis y Mc Taggart, 1988: 60).

Sólo de esta manera podrá hablarse de una verdadera acción orientadora inherente al proceso educativo, progresiva, crítica, globalizadora e iluminativa. Es, por tanto, una manera de concebir la intervención psicopedagógica centrada sobre la propia práctica y sobre la resolución de los problemas que acontecen en cada contexto particular, y un estilo de trabajar colaborativamente entre los teóricos y prácticos de la orientación (Alvarez y Santana, 1991; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998).

Principios en los que se fundamenta una concepción educativa de la orientación vocacional

Como hemos señalado, ha comenzado a imponerse un nuevo concepto educativo de la orientación vocacional, que ha surgido como alternativa a una concepción orientadora adaptativa y psicométrica. Esta nueva concepción, que enfatiza la puesta en práctica de acciones de forma procesual y global (anticipándose al problema) que contribuyan al desarrollo integral de todo el alumnado, se fundamenta en los principios de prevención, desarrollo, intervención social e intervención educativa. Al respecto señalan Rodríguez Espinar y col. que:

Es necesaria una nueva imagen de la orientación en el contexto educativo. Una imagen proactiva, que tome en consideración el contexto, que atienda a la prevención y el desarrollo del alumno y su acción trascienda al propio recinto escolar. Esta concepción debe apoyarse en tres principios básicos: prevención, desarrollo e intervención social (Rodríguez Espinar y col., 1993: 35).

Principio de prevención

Este es un principio que define aquel tipo de actuaciones que van encaminadas a evitar que surjan los problemas o a reducir sus efectos. Desde 1964 Caplan (1964)

habla del tema de la prevención y señala que la intervención preventiva puede realizarse en tres niveles fundamentales: prevención primaria (actuación antes de que aparezca el problema), prevención secundaria (tratar de reducir el efecto del problema una vez que haya aparecido) y prevención terciaria (eliminar los efectos del problema).

Sanz Oro (1987) precisa el sentido que deben tener las acciones preventivas en el campo de la orientación:

- Las intervenciones preventivas deben dirigirse a todos los estudiantes.
- Las intervenciones orientadoras de carácter preventivo deben dirigirse a grupos y no a individuos.
- Deben ser intervenciones intencionales, planificadas sobre supuestos teóricos válidos para la prevención perseguida.
- Han de estar dirigidas a los problemas de aprendizaje y de la conducta.

El principio de prevención en el campo de la orientación vocacional tiene una enorme relevancia, puesto que incide en la necesidad de preparar de forma secuencial y continua a los individuos para que, cuando llegue el momento de la elección vocacional, se hallen en condiciones de enfrentar este proceso. Retardar la intervención orientadora únicamente a los momentos críticos o a los períodos inmediatamente anteriores a la toma de decisiones supone alimentar el riesgo de la inseguridad, la angustia, la indecisión, la despersonalización del proceso de elección, los conflictos, la aparición de problemas y, en el peor de los casos, la sensación de fracaso personal, escolar o profesional.

Para evitar estas situaciones desagradables es necesario que la intervención orientadora forme parte del proceso educativo y tenga un carácter procesual. En este sentido, los presupuestos del enfoque de educación para la carrera desarrollan este principio, a través de la puesta en práctica de actividades orientadoras desde los primeros años de la escolaridad, integradas en el propio proceso educativo, para ayudar a los sujetos de forma gradual a adquirir un conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea (Alvarez, 1996; Alvarez y Santana, 1997). De este modo, podrá asumir de forma efectiva los diferentes cambios y situaciones que se producen a lo largo de su vida.

Este principio de prevención debe afrontarse, tanto desde dentro del entorno educativo (con la participación de los distintos agentes educativos) como desde el entorno sociolaboral (a través de la colaboración de personas e instituciones de la comunidad). La relación escuela-familia debe constituir un pilar fundamental y básico en el que debe fortalecerse el principio de prevención. Sin la implicación de los padres y del contexto en el que se desenvuelve, difícilmente se podrá ayudar eficazmente al alumnado en el proceso de planificación y progresión de su carrera.

El escaso desarrollo que hasta ahora ha tenido el principio de prevención puede deberse, según algunos autores (Rodríguez Espinar, 1990; Alvarez, 1992), a los desacuerdos existentes respecto al concepto de prevención primaria o al hecho de que la administración educativa no haya apostado de una manera decidida por este planteamiento.

Alvarez Rojo (1994) señala algunas de las ventajas que presenta la asunción del principio de prevención:

- Amplia las posibilidades de acción a través de la intervención directa del profesor (asesorado por el orientador).
- Proporciona una alternativa metodológica al tratamiento tradicional de casos problema.
- Permite dar respuesta desde el aula a problemas sociales que inciden en el entorno educativo.

Principio de desarrollo

Dado que el sujeto va conformando y estructurando su propia personalidad, su autoconcepto, sus intereses, etc., a través de la interacción con el medio, es importante crear un contexto de condiciones adecuado que propicie el desarrollo de todas sus esferas (en el plano personal, académico y social). La educación y la orientación deben preocuparse por estimular dicho desarrollo y por dotar a los individuos en cada etapa de su vida de los recursos necesarios para alcanzar un nivel de madurez que les capacite para enfrentar las distintas situaciones vitales. El protagonista ha de ser la persona con sus propias potencialidades y el contexto educativo el medio que ha de facilitar e impulsar su desarrollo. Rodríguez Espinar y col. señala que:

El dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva (enfoque madurativo) o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista) son objetivos plenamente asumidos por los planteamientos de la orientación para el desarrollo (Developmental Guidance) (Rodríguez Espinar y col., 1993: 37).

La relevancia que este principio tiene en el campo de la orientación vocacional está fuera de toda discusión. La corriente del desarrollo de la carrera (Salvador y Peiró, 1986) se apoya precisamente en este principio de naturaleza evolutiva, en tanto se parte del presupuesto fundamental de que el individuo necesita tiempo para madu-

rar antes de decidirse vocacionalmente. Como señalan algunos autores (Rodríguez Espinar y col., 1993; Santana y Álvarez, 1996; Vélaz, 1998), no puede plantearse la orientación para la elección vocacional como un hecho puntual de características estables y duraderas, sino como un proceso a largo plazo. Las condiciones sociolaborales que presenta la sociedad actual hecha por tierra cualquier planteamiento de la orientación vocacional que se centre únicamente en la situación presente de la persona y en la elección vocacional como algo fijo e inamovible.

El desarrollo vocacional forma parte del desarrollo general de cada individuo y es a través de las distintas etapas por las que atraviesa como se va alcanzando la madurez vocacional necesaria para resolver los problemas relativos al desarrollo de la carrera. Para que este desarrollo sea normal, es necesario poner en práctica actividades orientadoras adaptadas a las características y necesidades del sujeto, permitiéndole alcanzar ese grado de madurez que le abra el paso hacia las etapas posteriores.

La introducción de este principio en la práctica orientadora ha supuesto un cambio importante, que ha venido a potenciar una concepción educativa de dicha práctica y la posibilidad de integrar en la actividad docente los conceptos vocacionales, con el fin de contribuir al desarrollo integral del individuo a lo largo de su vida.

Principio de intervención social y ecológica

Este principio parte del presupuesto de que para contribuir al desarrollo integral del alumnado, no sólo debe tenerse en cuenta al individuo como tal, sino también al contexto social en el que éste se desenvuelve. Los enfoques sistémico-ecológicos inciden precisamente en la inoperancia de aquellas intervenciones orientadoras que no tienen en cuenta las distintas variables sociales que rodean al alumnado.

Desde esta perspectiva sistémica (Solé, 1998), no se busca exclusivamente la adaptación al medio sino la modificación de aquellos factores del contexto social que interfieren y dificultan el desarrollo del sujeto, lo cual exige al orientador desempeñar en algunos casos un rol de agente de cambio social. El orientador, señala Álvarez Rojo (1994), debe adoptar una postura abierta y dialéctica frente al contexto de intervención: por una parte debe posibilitar que el alumnado aprenda formas cada vez más eficaces de adaptarse a la realidad; por otra, debe enseñar al alumnado y emplear él mismo estrategias para actuar sobre las variables ambientales con vistas a su mejora, transformación o cambio.

Es decir, «el orientador debe actuar para eliminar los obstáculos y desarrollar condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumnado. La acción sobre el entorno material y humano aparece en primer término, sin minimizar la importancia y protagonismo del orientado» (Rodríguez Espinar y col., 1993:40).

Según estos autores, asumir el principio de intervención social en orientación supone que:

- a) La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del entorno educativo y del contexto social.
- b) El orientador debe concienciar al orientado de la existencia de obstáculos ambientales que interfieren el logro de los objetivos personales. Este proceso de concienciación, que sigue las mismas directrices de la pedagogía social crítica (Carr y Kemmis, 1988), va encaminado a generar una toma de conciencia y una actitud crítica y activa para que las personas sean gestoras de su propio destino y encaminen sus vidas autónomamente.
- c) Si se admite la discrepancia entre individuo y sociedad, la resolución de este conflicto pasa por el cambio de determinados aspectos del contexto social.

El principio de intervención social tiene una gran importancia en el campo de la orientación vocacional. Una acción orientadora de carácter global tiene que tener como referente obligado el contexto sociolaboral. El análisis de la condiciones que presenta el mundo laboral y la sociedad en general, ha de constituir uno de los argumentos fundamentales de la práctica orientadora. Es decir, debe ayudarse a los sujetos a conocer las variables contextuales, a valorar su situación personal ante el mundo que le rodea y a adoptar una actitud crítica y transformadora para encontrar salida a los problemas que a diario ha de resolver cada uno.

Así, la intervención orientadora no puede desarrollarse al margen del entorno sociolaboral, sino en estrecha vinculación con éste. El alumnado debe tener la oportunidad de vivir experiencias previas de socialización laboral, contrastar intereses, valores, estilos de vida, tomar contacto con situaciones de la vida social adulta y del mundo productivo, analizar las relaciones de poder en el mundo sociolaboral, desenmascarar los mecanismos que regulan el acceso y mantenimiento en el empleo, conocer los factores ambientales que influyen en sus decisiones, etc.

Sólo a través de un proceso reflexivo, gradual y crítico será posible que el sujeto valore su situación y adopte una actitud activa y emancipadora que le lleve a superar los obstáculos y lograr los objetivos propuestos. Para Habermas (1983), emancipación significa autonomía, responsabilidad e independencia de todo lo que está fuera del sujeto. Se trata, en definitiva, de capacitar a «los alumnos para que piensen, razonen, analicen y decidan autónomamente y críticamente, con conocimiento de causa, debidamente informados, pero conociéndose también a sí mismos y comprendiendo la sociedad en la que viven» (Fernández Sierra, 1995:63).

Principio de intervención educativa

Según Alvarez Rojo (1994), la orientación debe reclamar para sí el principio de intervención educativa. Señala el autor que «o bien se le reconoce su función educadora específica o quedarán reducidas sus funciones a la de consulta-diagnóstico de casos problema y otras funciones marginales para la vida de las instituciones» (pag. 104).

Asumir este principio de intervención educativa supone:

a) Desarrollar una concepción de la acción orientadora como acompañamiento del alumnado en

... el análisis y apropiación activa de los procesos de adquisición del saber.

... los procesos de conocimiento de sí mismo y desarrollo de la identidad personal y vocacional.

... los procesos de análisis de la realidad exterior e integración de los anteriores elementos en un proyecto de vida.

b) Considerar la orientación como integradora de los diversos procesos de desarrollo del sujeto.

c) Atender tanto al desarrollo del individuo como del contexto.

d) Promover una relación orientador-orientador en la que el primero desempeña un rol de experto en procesos, ayudando a los sujetos a ponerse en situación de búsqueda y exploración.

Precisamente, desde el campo de la orientación vocacional se viene insistiendo desde hace tiempo en la necesidad de que la intervención orientadora no se centre exclusivamente en el suministro de información, sino que se desarrolle una verdadera pedagogía de dicha intervención, ayudando al alumnado a descubrir, valorar críticamente la información y tender finalmente hacia la autoorientación.

La apuesta del movimiento de educación para el desarrollo de la carrera se apoya básicamente en este principio de intervención educativa (Dupont, 1988; Fernández Sierra, 1995). Orientar no es ofrecer datos y consejos al alumnado desde una posición externa al proceso educativo; es planificar una acción orientadora que ponga al alumnado en «condiciones de búsqueda y de participación intersubjetiva respecto a cuestiones concernientes a sus representaciones profesionales, a la vida escolar, a los determinismos del medio, a las formas de tomar decisiones, a los fines a perseguir, a los hechos y contenidos a conocer, etc.» (Pelletier y Dumora, 1984:29).

Desde esta perspectiva, las acciones orientadoras deberían formar parte del currículum, dado que desde ambos frentes (orientación-Educación) se persigue el desa-

rollo integral del alumnado y la puesta en práctica de las distintas acciones se rige por presupuestos metodológicos muy similares (Rodríguez Moreno, 1988). En este sentido, señala Álvarez Rojo que:

Desde esta concepción del currículum, la orientación como intervención educativa se integra en todos los elementos curriculares (presupuestos, metas, contenidos, estrategias...) y no conforma un sistema paralelo de intervención, si bien es verdad que su actuación es diferencial en tanto que se centra más en unas metas que en otras, adopta estrategias acorde con dichas metas, etc. En este contexto curricular, algunas de las funciones que la orientación ejerce actualmente de forma no exenta de polémica, como el diagnóstico, se integran en el propio proceso de planeamiento del currículum (Álvarez Rojo, 1994: 106).

Conclusión

Aunque queda aún mucho terreno por recorrer y muchas resistencias que vencer, los esfuerzos en el campo vocacional deberían dirigirse a potenciar una concepción educativa de la intervención orientadora. Desde esta visión integrada de la práctica educativa y orientadora, no sólo puede promoverse el carácter preventivo, procesual y evolutivo de la orientación, sino que además, desde un planteamiento colaborativo y comunitario, es posible ayudar al alumnado a relacionar los distintos elementos de su proceso formativo, a establecer relaciones entre la escuela y el entorno y a plantearse claras metas de carrera profesional.

Para ello el currículum no sólo debería centrarse en el saber, sino también en el saber hacer y en el ser; esto es, en el desarrollo de aquellos conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para madurar e incorporarse a la vida sociolaboral activa (autocomprensión, relaciones interpersonales, toma de decisiones, clarificación de valores, información sobre opciones académico-profesionales, etc.). Todos estos contenidos de carácter personal y sociolaboral tendrían que incorporarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollarse a lo largo de todas las etapas y niveles educativos desde la perspectiva de un eje transversal del currículum.

Para avanzar en esta dirección debe producirse un sustancial cambio de actitud por parte de la comunidad educativa en relación a los fines y contenidos de la Educación. Es necesario acabar con el fuerte peso otorgado a los contenidos conceptuales (academicismo) que a veces caracteriza nuestro currículum, con la fragmentación de los aprendizajes que a veces se explican como compartimentos estancos, con la tajante diferenciación entre formación académica y formación sociolaboral que muchos docentes se esfuerzan en hacer perdurar... Lo importante es que el alumnado adquiera

aquellos conocimientos y habilidades que se consideran necesarias para vivir y desenvolverse en la vida diaria, tanto si son de carácter académico como profesional.

Referencias

- Álvarez, M. y col. (1991). *La orientación vocacional a través del curriculum y la Tutoría*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, M. (1992). *Proyecto docente*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1991). El trabajo colaborativo en el desarrollo de programas de educación para la carrera. Valoración de una experiencia. *VII Jornadas de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, (325-329).
- Álvarez, P. y Santana, L. (1992). La educación para la carrera en el curriculum: desarrollo de una investigación en el ciclo superior de EGB. *Curriculum*, 5, (107-125).
- Álvarez, P. (1994). La educación para el desarrollo de la carrera profesional en la enseñanza obligatoria: un enfoque curricular. *Tesis doctoral (inédita)*.
- Álvarez, P. (1996). Origen y evolución del movimiento de educación para el desarrollo de la carrera. *Revista de Ciencias de la Educación*, 12, (267-276).
- Álvarez, P. y Santana, L. (1997). La infusión curricular: una estrategia para el diseño de programas orientadores integrados en el curriculum. *Jornadas Nacionales sobre Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*, Valencia, (243-245)
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Benedito, V. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Díaz Allué, M. (1993). La orientación en la educación postobligatoria. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, (80-90).
- Dupont, P. (1988). Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, (309-322).
- Escudero, J. (1986). Orientación y cambio educativo. III Jornadas de Orientación Educativa. *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. ICE, Universidad de Valencia.
- Fernández Sierra, J. (1993). *Orientación Profesional y Curriculum de Secundaria*. Málaga: Aljibe
- Fernández Sierra, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.

- Fernández Sierra, J. (1999). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria; reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- Gómez Fajardo, Y. y otros (1996). El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En C. Monereo e I. Solé (Coord). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Habermas, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hoyt, K. (1982). Federal and State participation in career education: past, present and future. *Journal of Career Education*, 9, 1, (5-15).
- Hoyt, K. (1985). Career guidance, educational reform and career education. *The Vocational Guidance Quarterly*, 34, (6-14).
- Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Monera, M. (1986). *Proyecto docente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Monereo, C. y Solé I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pelletier, D. y Dumora, B. (1984). Fondaments et postulats pour une conception educative de l'orientation. En D. Pelletier et al. *Pour une approche éducative en orientation*. Quebec: Gaetan Morin.
- Pérez Gómez, A. (1981). *Memoria de didáctica*. Salamanca (inédito).
- Rodríguez Dieguez, A. (1992). Reflexiones en torno a la Career Education. *Bordon*, vol. 44, nº 4, (431-444).
- Rodríguez Espinar, S. (1990). El marco conceptual de la función preventiva en orientación. Sus implicaciones en los programas de métodos de estudio. *III Jornadas de Orientación Educativa*, ACOEP, Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S.; Alvarez, M.; Echeverría, B. y Marin, A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.; Rodríguez, A.; Romero, S.; Padilla, T. y Pereira, M. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona, Universidad de Barcelona (UB),
- Romero, S.; Padilla, T.; Vargas, M. y Magaña, A. (1995). El orientador de centro como investigador y agente de cambio: construcción de su perfil profesional a partir de una experiencia de formación. En AIDIPE (Comp.). *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia.
- Salvador, A. y Peiró, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- Santana, L. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Madrid: Cincel.
- Santana, L. y Alvarez, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid: EOS.

- Santos Guerra, M. (1995). Piedras en el camino. Dificultades de los Departamentos de orientación en los centros escolares. En J. Fernández Sierra. *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Sanz Oro, R. (1987). Metodología de la orientación preventiva. En V. Alvarez. *Metodología de la orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Selvini, M. et. al. (1987). El mago sin magia. Madrid: Paidós.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Vélaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- Zabalza, M. (1984). Un modelo de orientación planamente integrado en la práctica educativa. *Educadores*, 132, (377-395).