



Inequidades psicosociales inequidades educativas: acerca de un planteo desde la orientación educativa ocupacional

Mirta Gavilán
Teresita Chá
Cristina Quiles

Introducción

En los últimos años se ha logrado la incorporación al sistema educativo formal de amplios sectores de la población en los niveles de la educación básica y secundaria. Sin embargo, las condiciones de aprendizaje y sus resultados continúan siendo diferentes según la región y el origen socioeconómico de los alumnos. Es allí donde las relaciones entre equidad y educación se encuentran ampliamente comprometidas dado que, a pesar de las reformas introducidas, el desarrollo en la educación es lento, deficiente e inequitativo.

El impacto de la educación en términos de eficiencia y calidad no satisface las expectativas esenciales sino que, en realidad, profundiza la brecha de las diferencias psicosociales que afectan en mayor medida a sectores de menores recursos que no cuentan con la posibilidad de acceder a escuelas preparadas para trabajar problemáticas con variables diversas no vinculadas directamente a lo pedagógico.

En este sentido, no es posible construir una sociedad integrada sobre una distribución inequitativa del conocimiento. Las acciones que tienden hacia la universalización en el acceso a la equidad en la educación aparecen como una condición necesaria en el camino hacia formas más justas de integración e inclusión social.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en investigaciones anteriores: "Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata"¹, "La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial"²; y

1. Proyecto de Investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SCyT) de la UNLP: 11 H/229. 1998 - 2001. Director: Sergio Labourdette.

2. Proyecto de Investigación acreditado por la SCyT de la UNLP 11 H/341. 2002 - 2005. Director: Mirta Gavilán.

la "Investigación Evaluativa sobre Estrategias de Orientación Vocacional Ocupacional para Contribuir a Revertir la Inequidad Psicosocial"³; consideramos fundamental revisar y analizar la problemática de la inequidad en tanto desigualdad de oportunidades educativas y laborales a las que están expuestos los jóvenes que concurren a escuelas desfavorecidas y que logran finalizar el nivel polimodal.

En este sentido debemos revisar los conceptos de inclusión / exclusión / retención a la luz de los cambios socioeconómicos y su repercusión en el campo educativo.

Por otra parte, creemos que las propuestas de intervención orientadoras con un enfoque integral interdisciplinario y preventivo pueden contribuir a revertir, en parte, la situación de estos jóvenes.

Nos basamos en los trabajos de campo de las investigaciones mencionadas que dan cuenta del alto grado de inequidad, desorientación y abandono que sufren los jóvenes de los estratos sociales desfavorecidos.

Equidad-calidad-inclusión

Cecilia Bravlsky (1985) hace referencia a los circuitos escolares diferenciados en función del nivel socioeconómico de la población que asiste. Por lo tanto, no solo hay que garantizar el nivel de acceso igualitario para todos sino, también, implementar diversas estrategias compensatorias para equilibrar los puntos de partida tan diferente para el logro de los aprendizajes.

A pesar de la inclusión educativa cuantitativamente concretada, se presenta el problema de la retención de los alumnos y el de la calidad de esa retención (léase repitencia, saberes devaluados, autoestima dañada, descalificación de la diferencia, etc.).

En la República Argentina y particularmente en la Provincia de Buenos Aires, se realizó un proceso de transformación educativa apoyado fundamentalmente en dos ejes: uno vinculado a cambios en las políticas específicas, y otro relacionado a las modificaciones producidas en las escuelas.

La revisión de estas políticas comenzó a partir de 1983 con el retorno a la democracia. La primera etapa se centró en la democratización de la vida cotidiana de las escuelas y en la construcción de un nuevo modelo para el sistema. La segunda etapa consistió en tomar decisiones para transferir las responsabilidades educativas a todas las provincias argentinas y establecer consensos para la aprobación y puesta en marcha del nuevo modelo. Se pensó que esta podría ser una alternativa para atender los desafíos que los nuevos escenarios económicos, políticos y socioculturales planteaban a la educación argentina.

3. Proyecto de Investigación acreditado por la SCyT de la UNLP: 11 H/415. 2006-2009.
Director: Dra. Mirta Gavilán.

Estos procesos hicieron posible que en 1993 se sancionara una nueva ley, la *Ley Federal de Educación*, en cuyo marco la Provincia de Buenos Aires sancionaría la propia dos años más tarde (1995).

A partir de ese momento comienza la transformación gradual y progresiva de la estructura del sistema educativo provincial.

Si bien a partir de los ochenta se había cumplido con el objetivo de ofrecer cobertura educativa a todos los sectores, el panorama en torno a la calidad educativa no era nada alentador. Más aún, esta deficiencia afectaba en mayor medida a sectores de menores recursos que no contaban con posibilidades de acceso a escuelas (privadas) de mejor calidad. La equidad, entonces, tampoco estuvo garantizada.

Es así como en el año 2003, la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires presentó el plan *Todos en la Escuela*. Este plan tiene como propósito "recuperar la oportunidad de aprendizaje para quienes abandonaron las instituciones, incrementar las oportunidades de mejor enseñanza para quienes se educan en condiciones particularmente dificultosas y proveer la temprana participación en el sistema educativo, comenzando por los sectores con mayores necesidades".

Se puede constatar que, a pesar de los intentos llevados a cabo en los últimos años a través de diferentes estrategias, no existen aún alternativas significativas para la superación de la precariedad y la desigualdad en la educación.

Muchas de las acciones que emprenden el sistema y la escuela suelen ser meros paliativos a los problemas de la pobreza y de las desigualdades sociales de origen, que se mantienen por efecto de las diferencias en calidad y cantidad de educación.

Daniel Feldman (2005) explica que la inclusión aparece como problemática cuando la expansión educativa es un hecho y hay quienes no reciben todos o algunos de los beneficios de la educación. Vinculados a los conceptos de inclusión y calidad, muchas investigaciones sobre la eficacia escolar han estudiado el funcionamiento de las escuelas para determinar por qué algunas escuelas son más eficaces que otras en la consecución de los resultados.

"Una escuela es eficaz, si promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado, considerando su rendimiento inicial y su historial, si asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible y se mejoran todos los aspectos del rendimiento y desarrollo de los alumnos" (Stol y Wikeley, citado por Muñoz Repiso, M. y otros, 2001).

Los hallazgos de investigaciones vinculadas a esta temática ratifican que las variables asociadas a la situación social, cultural y económica de los alumnos son determinantes en el momento de abordar la equidad en el acceso, permanencia y resultados educativos.

Estos factores y otros, como las nuevas formas de vivir la niñez, la emergencia de culturas juveniles y la vulnerabilidad con la que estos grupos se exponen cotidianamente a la violencia, delincuencia, prostitución, consumo y tráfico de sustancias adictivas, etc., configuran condiciones de educación de muchos alumnos. (IIPE- Unesco, 2000: 4).

Frente a esta situación, ¿qué se puede hacer entonces desde la escuela?

Consideraciones teóricas

Nos situaremos en el contexto histórico-económico y social más amplio a fin de comprender la problemática presentada.

Los ciudadanos deben tener derechos políticos y civiles, pero también derechos sociales, ya que no contar con ellos significa quedar excluido y atentar contra los derechos humanos básicos.

Estudios realizados por Instituciones como el Banco Mundial (Bain y Hicks, citado por Kliksberg 1999) señalaron que "el desarrollo no ha resultado en igualdad" y que se precipita una "tragedia de exclusión". Esto significa ingresar en un proceso a través del cual individuos o grupos se hallan total o parcialmente excluidos de la participación económica, social o política en su sociedad.

La Comunidad Económica Europea (1993) describió a la exclusión social como la imposibilidad o la no habilitación para acceder a los derechos sociales. Sin ayuda, con baja autoestima e inadecuación de las capacidades para cumplir con las obligaciones, existe mayor riesgo de permanecer relegado por largo tiempo a sobrevivir del asistencialismo y sufrir la estigmatización. Dicha comunidad declaró al año 1993 como el año europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social. Asimismo, el 17% de la población carece de los recursos para satisfacer las necesidades básicas.

Bernardo Kliksberg (1999) en un artículo sobre la inequidad en América Latina señala que "la posibilidad de contar con una educación de calidad razonable aparece en los actuales escenarios económicos como prerequisite central para una inserción productiva estable". Por lo tanto, existe una correlación directa entre el grado de educación y el tipo de inserción laboral.

Por otra parte, manifiesta que "hay una heterogeneidad de circuitos educativos en los países en desarrollo que abarca tanto a aquellos que son parte de los de nivel internacional como a los que integran circuitos paupérrimos de los que egresan jóvenes con una preparación muy limitada. En la práctica, el acceso a dichos circuitos se liga fuertemente a las condiciones socioeconómicas iniciales, con frecuencia afectadas por inequidades de partida tan fuertes como las antes referidas" (Kliksberg 1999: 7).

Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen, pero también existen constataciones de que en muchos casos el propio sistema educativo, así como también las propias instituciones, y aún los docentes, poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y con escasa expectativa en relación a los alumnos y la participación de los padres, generan desigualdades. Esto lleva a aceptar con cierto fatalismo los esperados porcentajes de abandono y fracaso escolar o egreso deficiente de los alumnos.

El papel de la orientación

En la escuela media, el problema de la inclusión educativa considerada en su dimensión cuali-cuantitativa resulta particularmente visible. El nivel Polimodal intentó ofrecer modalidades orientadas hacia diferentes campos del conocimiento y de la producción. La formación y desarrollo de competencias fue la propuesta innovadora de la "transformación educativa", no obstante ello, una de las variables seleccionadas de una de nuestras investigaciones previas (Gavilán y Desuk 2003) da cuenta en dicho momento de cómo elegían los preadolescentes las orientaciones de los polimodales.

a) Estrategias utilizadas por los alumnos en la elección del Polimodal en las escuelas socialmente favorecidas:

- La elección de modalidad no es tomada por ellos (ni, en general, por su grupo familiar de referencia) como una elección de importancia.
- Dejan de lado la especialidad como formación en sí y se interesan más por la futura carrera universitaria.
- Prevalecen la continuidad con el grupo de pares, la opinión de sus padres y el acceso al prestigio social que la escuela representa.

b) Estrategias utilizadas por los alumnos en la elección del Polimodal en las escuelas socialmente desfavorecidas:

- Los alumnos que continúan con el nivel Polimodal priorizan la cercanía de sus hogares y/o ámbitos laborales a la institución educativa.
- Dan importancia a la posibilidad de continuar con el personal docente y no docente conocido (lo cual favorece la adaptación de los horarios ante un eventual trabajo).
- Tienen en cuenta la posibilidad de seguir recibiendo acciones de asistencia por parte del colegio, por ejemplo becas, comedor, material de trabajo, boleto escolar, etc.

- Privilegian, además, la continuidad en el establecimiento a causa de los lazos afectivos y la contención que brindan los docentes. Temen que al cambiar de escuela esto se vea modificado.

De esta investigación surgió lo siguiente: si bien la elección del Polimodal en escuelas con distinta situación social difería en las estrategias utilizadas por los alumnos, tenía un eje común: *se apartaba de los objetivos de la reforma* y de la orientación que pretendía implementar.

A través de los resultados obtenidos en nuestras investigaciones sabemos que los alumnos de poblaciones vulnerables desarrollan insuficientemente sus capacidades potenciales y destrezas cognitivas, como también presentan un desconocimiento y una desvalorización de sus propios recursos en términos de aptitudes y habilidades, lo cual los coloca en desventaja con respecto a otros grupos de jóvenes en relación a sus competencias.

La noción de competencia guarda relación con los desempeños posibles que pueden tener las personas, permite hablar de una educación con alternativas y flexibilidad de respuestas atendiendo a la actual demanda social de perfiles flexibles, no solo en términos de la productividad y del trabajo, sino también en términos de la ciudadanía, de la vida social, del uso del tiempo libre, etc. (Cullen 1999).

Por otra parte, los jóvenes de las poblaciones menos favorecidas reciben una capacitación limitada, no reconocen sus competencias y tienen una total desorientación respecto de su proyecto educativo y/o laboral. Paradójicamente, no han recibido propuestas sistemáticas de Orientación, desconocen los recursos educativos existentes y tienen frente a ellos una gran distorsión.

Por todo lo anteriormente expuesto, debemos considerar que lograr la elaboración y construcción de un proyecto personal en poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial requiere de una intervención orientadora, preventiva, profundamente articulada con el Proyecto Institucional, que se dirija al reconocimiento y revalorización de los propios recursos -del sujeto y su entorno- y de los medios necesarios para poder cumplimentarlo.

Hoy, frente a un nuevo proyecto que amplía coberturas sociales a la mayor parte de la población, en el campo educativo se visualiza nuevamente "más de lo mismo", ya que la integración de políticas educativas, económicas y sociales no encuentra el punto de convergencia. Si no se considera el análisis y revisión de las políticas mencionadas será muy difícil cumplir con el objetivo de equidad, no solo desde el punto de vista de las desigualdades en cuanto a las condiciones para el aprendizaje, sino que dichas diferencias se verán acentuadas si no se posibilita el acceso a ámbitos educativos que intenten compensar la situación social desfavorable en que algunos sectores se encuentran.

Esto significa que si la educación no se acompaña de políticas más integrales y focalizadas, por ejemplo políticas de redistribución del ingreso, planes eficientes de salud, trabajo, vivienda e implementación general de mejoras en las condiciones de vida de las familias más pobres, que les permitan acceder a más y mejores servicios educativos, el efecto de la educación se debilita y, más bien, tiende a mantener la inequidad.

La idea de la inclusión implica la idea de la diversidad, de las diferencias entre los alumnos, no porque deban aprender cosas disímiles, sino porque se debe aspirar a que las aprendan de diversas maneras.

Es evidente que una respuesta educativa basada en la homogeneidad, con estrategias de abordaje iguales o parecidas para todos, acentúa la fragmentación del sistema y queda explicitada una condición de posible exclusión de los grupos menos favorecidos frente al mundo de los que sí pueden incluirse.

Estas realidades deben inducir a un proceso de reflexión y debate que permita encontrar respuestas y proponer acciones en relación a interrogantes básicos referidos al sentido de la educación y las prácticas cotidianas que en ella se instrumentan.

La escuela debe asumir el compromiso de desarrollar acciones válidas para que, los jóvenes de sectores sociales populares, puedan generar condiciones mínimas que los mantengan en la zona de la esperanza en relación a un futuro a construir.

Debe pensarse en una escuela distinta, capaz de reinterpretar sus funciones y redefinir su contrato social. Entendemos que la escuela de hoy, en estos contextos de marcadas desigualdades sociales, debe constituirse en una gran operatoria a favor de la Orientación para que los jóvenes desarrollen el autoconocimiento, reconozcan sus fortalezas y debilidades, identifiquen su singularidad y desarrollen estrategias para afrontar los desafíos de vivir en contextos de gran incertidumbre y cambio. Orientar implica crear nuevas modalidades que contemplan la particularidad, sin renunciar al tesoro común de las herencias; generar las condiciones para que los jóvenes puedan mirar la realidad y analizarla críticamente, problematizar su propia situación y detectar necesidades, ayudándolos a desarrollar estrategias de gestión para vehicular su resolución.

La escuela de hoy que trabaje para la equidad deberá pensar seriamente cómo desplegar estrategias que permitan a los jóvenes apropiarse de los conocimientos que requieren la revolución tecnológica y el mundo competitivo y cambiante en el que deberán insertarse. Tendrá que intentar conservar a los jóvenes en las instituciones educativas, no solo para evitar su deserción, sino para procurar profundas filiaciones emocionales, elaboración de proyectos y sentimientos de futuro.

Es posible entonces, pensar en las múltiples oportunidades formativas que puede ofrecer la institución educativa. Se puede pensar la

institución escuela como una totalidad y encontrarnos con las actividades, personas, recursos, tiempos y espacios, dispositivos, relaciones, etc. con los que la escuela educa, forma, crea subjetividad, crea cultura, conocimiento, orienta.

Es posible profundizar la convicción de que no solo se forma desde las asignaturas, sino desde el acontecer del conjunto institucional, desde la forma en que transcurre la vida de los actores educativos y todo lo que acontece en la institución. Sabemos que la escuela forma con lo que aparece como propuesta explícita (currículum prescripto) y también con aquello que no se enuncia, con la totalidad de sus modos de ser y estar institucional (currículum oculto). Su matriz, su cultura institucional, sus valores, sus relaciones favorecen u obstaculizan procesos formativos y orientan a sus alumnos. Para ello es imprescindible redefinir el sentido —o los sentidos— de la escolarización y atribuir significación pedagógica y educativa a todos los espacios institucionales, no solo los curriculares propiamente dichos.

La mirada integral de la escuela, desde la gestión institucional, quizás sea el propósito más importante que pueda tener. La propuesta, en este sentido, es compleja, dadas las características de su estructura disciplinar, las condiciones del trabajo docente y la falta de espacios-tiempos para los acuerdos y consensos, por lo que habrá que ser creativo e inventar formas de comunicación y reflexión no convencionales para ir avanzando en la construcción de un modo de hacer escuela que favorezca el entusiasmo, el compromiso y la participación en docentes y alumnos.

Nuevos desafíos para las escuelas y para la orientación

Las escuelas medias, fundamentalmente aquellas de gestión estatal, han tenido un fuerte incremento de matrícula juvenil proveniente de sectores sociales menos favorecidos, que tradicionalmente no accedían a la educación secundaria y, si lo hacían, no lograban su finalización. En estos últimos años, además, una serie de políticas públicas abonaron este escenario de inclusión; sin embargo, reconocemos que incluir/dejar entrar, es mucho más que ser admitidos/ recibidos como alumnos. Parecería que hasta ahora hemos avanzado en la admisión, pero mucho camino resta recorrer para construir la inclusión.

Una serie de condiciones que atraviesan a la educación pública (conflictos gremiales, malestar docente, sentimientos de impotencia, devaluación de la profesionalidad, etc.) determinó también, en paralelo, que los alumnos de los sectores que históricamente habían habitado las escuelas fueran migrando hacia instituciones de gestión privada. Así, quedó nuevamente conformada por una matrícula que vuelve a leerse como "homogénea", ya no desde la perspectiva tradicional de un alumno

ideal y casi igual a todos los demás, sino desde la perspectiva de lo distinto, lo extraño, lo diferente, lo complejo y lo nuevo/desconocido de este nuevo protagonista que la escuela secundaria recibe.

Si, en función de cambios sociales tan profundos que marcan esta época socio-histórica, a la escuela, en general, le corresponde el arduo desafío de poder volver a pensarse como institución y desde allí pensar sus diferentes prácticas, a las escuelas públicas en particular, les corresponde un desafío doblemente difícil: no solo tienen que poder volver a pensarse como institución, sino además pensar en cómo trabajar con jóvenes "menos conocidos" por ella.

No hay dudas de que hoy nada escapa del paradigma de la complejidad, que se relaciona de lleno con cuestiones políticas como la conducción institucional, el autoritarismo, la marginalidad; con cuestiones sociales como el desempleo, la pobreza, el trabajo, la supervivencia; con cuestiones culturales como los nuevos códigos, prácticas, rituales y normas que constituyen el contexto en que estas instituciones se inscriben.

Las reformas, nuevos lineamientos, burocracia y orientaciones bibliográficas no alcanzan para hacer frente a las novedades, a lo distinto, a lo que no se conoce suficientemente. El proceso de construir la escuela de estos tiempos llevará años, mucho más para la construcción de aquellas que absorben poblaciones altamente vulnerables psicosocialmente. Si bien estos sectores siempre existieron, han cambiado las formas de presentarse. Eso requiere la producción de nuevos conocimientos para conducirla y trabajar como docente.

El discurso dominante de docentes y directivos habla de jóvenes a los cuales es difícil motivar, enseñar, preparar, darle pautas de conducta. El trabajo con lo nuevo, pero con las herramientas de siempre, y los resultados que se van obteniendo refuerzan este discurso que abarca la propia representación profesional, genera malestar, insatisfacción y desánimo en el quehacer docente. El "nada se puede hacer" puesto en estos jóvenes es casi una proyección de la propia imposibilidad profesional para afrontar los cambios. Un círculo vicioso se instala bajo estas condiciones: "si no pueden, menos hago; menos pueden, menos me esfuerzo; menos aprenden, menos enseño; etc.". Se constituyen así, subjetividades dañadas tanto en docentes como en alumnos y en la propia institución.

La irrupción de problemáticas psicosociales con características nuevas que demandan esfuerzos adicionales a los actores institucionales responsables de la formación de los jóvenes, influye en el cotidiano y en el proyecto de la escuela. Como orientadores vemos con preocupación la postergación de la mirada que la escuela tradicional supo tener sobre sus egresados: los conocía, podía trabajar con ellos, los preparaba para la continuación de los estudios o para el trabajo.

Esa escuela terminó al desdibujarse lo conocido y aparecer algo nuevo. Lo nuevo desconcierta, genera preocupación o resignación, según los casos. La *des-orientación* puede verse encarnada no solo en jóvenes que culminan su educación media, sino en las propias instituciones que los asisten. Esto significa que pensar en los proyectos es un emprendimiento colectivo que incluye a organizaciones como la escuela y a los miembros que las componen, como alumnos y docentes.

Actualmente, muchas de las actividades, reacciones y prácticas instaladas en las instituciones escolares parecen insuficientes para dar respuesta a la complejidad de los procesos sociales que las atraviesan. De modo que, repensar los modos de construir escuela y política institucional parece ser el principal desafío al que se enfrentan los equipos de conducción y gestión.

En muchos casos, la escuela que tenemos es frustrante para los docentes, para los padres, para los alumnos, para la comunidad.

Muchos de sus sentidos se han naturalizado, y esto consolida lo ya instituido sin resultados satisfactorios para nadie.

La responsabilidad de gestionar y conducir una institución educativa que trabaja con sectores socialmente desfavorecidos necesita de un debate profundo: hacia dónde debe ir esa escuela y cuáles son los modos más adecuados para transitar ese camino, teniendo en cuenta el contexto y sus nuevas realidades.

En nuestros trabajos como investigadores y extensionistas, hemos constatado que el modelo de gestión que adoptan las escuelas es un factor decisivo para la construcción de esta escuela nueva y transformada que requieren los tiempos que vivimos.

Gestionarla supone unos saberes que no son solamente técnicos; también son imprescindibles otros que se van adquiriendo por el conocimiento de la situación en la que se interviene. Por lo tanto, pensar estas situaciones es una tarea impostergable para la escuela de hoy.

Un modelo de gestión para estas escuelas debe propiciar la reflexión del colectivo que implique cuestionarse el rol meramente técnico y al interior del aula, que en muchos casos, se tiene, dado que lo que los alumnos aprenden no pasa solamente por ese ámbito.

La elaboración de un proyecto institucional "animado por la gestión" y acompañado desde la Orientación debe, necesariamente, encaminarse a la definición de la identidad e intencionalidad de la escuela: ¿qué queremos enseñar?, ¿para qué queremos educar?, ¿cómo necesitamos hacerlo?

Pensar una escuela que sirva para los más desprotegidos necesita atender sus diferentes ámbitos; rever la convivencia, el currículum (el prescripto y el oculto); rediseñar modos de conducción; repensar las relaciones con la comunidad y con los padres; analizar las coherencias y las contradicciones en las prácticas de enseñar y aprender de la escuela en

su conjunto, esto es su *cultura*, sus *valores* y sus *contenidos resignificados*, para que verdaderamente resulten significativos y al servicio de la formación integral de los alumnos.

A partir de la fuerte relación con muchas escuelas de la zona vemos que luego de un período inicial de tentativas frustrantes para todos, en que se sostuvieron las mismas propuestas para nuevas realidades, muchos están empezando a plantearse nuevas alternativas de ser/hacer escuela.

Sobre esas alternativas es necesario que trabaje la Orientación. No solo debe contribuir con los procesos de acompañamiento y ayuda para la elaboración de proyectos en los jóvenes, sino intervenir con sus diferentes estrategias en el acompañamiento y ayuda para la construcción de los proyectos institucionales de estas escuelas, que deben volver a preguntarse hacia dónde se dirigen y cómo tomar decisiones en función de nuevos reconocimientos que deben ser analizados.

Hay una dimensión institucional de la Orientación, escasamente desarrollada aún, pero que deberá ir cobrando relevancia frente a estas escuelas que necesitan volver a pensarse en su conjunto para definir su propio proyecto de futuro.

La intervención de la orientación desde esta dimensión contribuirá, sin dudas, a avanzar sobre los destinatarios directos de su accionar: los jóvenes, y también sobre la revalorización de la profesión docente así como del resto de las relaciones que la constituyen como organización. Podrá profundizar su carácter preventivo e integral, abarcando cada vez más componentes del sistema: los alumnos y docentes, los padres y la comunidad.

Si este planteamiento pudiera concretarse en líneas de acción y desarrollo institucional, las marcas de un microproceso orientador serían, definitivamente, más consistentes y profundas.

Pensar la Orientación desde un ámbito institucional, acompañando a todos sus actores a construir un proyecto colectivo como escuela, podrá reconocer procesos similares a los que habitualmente desarrolla en intervenciones más específicas.

En ese proceso, la escuela podrá ser ayudada a que vuelva a preguntarse quién es y quién quiere ser -como los jóvenes-, en ese autoconocimiento profundizará la recuperación de su historia, los caminos recorridos, los aprendizajes realizados, los que posee potencialmente pero no utiliza, las prácticas institucionales en su conjunto, las formas en que fueron variando con los tiempos, analizando y reflexionando sobre estos aspectos que hacen/hicieron a su identidad pero que las nuevas realidades interpelan.

Este malestar institucional debe ser utilizado y visto desde una perspectiva de potencialidad. La incomodidad, los enfrentamientos, las diferencias, las frustraciones deben pensarse como aspectos instituyentes a

ser utilizados para seguir avanzando, para que no queden cristalizados y dejen al colectivo en un estado de confusión. En ese interjuego entre el pasado conocido y confiable, el presente incómodo y frustrante y el futuro que aparece incierto o que no se avizora, se podrá tejer la trama de un nuevo proyecto para cada escuela.

La impronta hegemónica deja de tener eficacia; esto lo saben todos, pero es necesario acompañar a las instituciones a poder reconocer en actos reflexivos de qué se trata esto.

No todos los alumnos son iguales, ni todos los padres, ni todas las comunidades, ni, por lo tanto, tampoco lo son todas las escuelas. Ya no es posible dejar afuera las diferencias y borrar las marcas propias de las personas y de las instituciones. Mucho del malestar, de la imposibilidad de pensar situaciones en su complejidad, tiene que ver con la pérdida de la eficacia simbólica que trajo la mirada hegemónica de la escuela.

En esta lógica de pensar la escuela media en paralelo a los jóvenes que a ella concurren, llamados habitualmente adolescentes, podríamos plantear la hipótesis de que estas instituciones se encuentran en situaciones parecidas a la de sus destinatarios: necesitan proyectarse.

Nadie colapsa (sean sujetos, instituciones, comunidades, naciones) en la medida en que se puedan seguir elaborando proyectos, armando historias, generando futuros.

La escuela -como la adolescencia- en tanto construcción histórico-social, ha ido cambiando, aunque encierre las mismas cuestiones esenciales. Por lo tanto, su tarea más difícil es la de dotar de sentido histórico y significado a todos los saberes para sí y para sus destinatarios y pensar su proyecto en estos tiempos que se viven.

La Orientación desde una intervención institucional deberá convertirse en una práctica que facilite la pregunta sobre el por qué, el para qué, el cuándo, el dónde, el cómo, el para quién, el con qué, el qué hago como institución, para que luego redunde y resuene en preguntas para los docentes que lleguen a los alumnos, padres, comunidad que la incluye, y así sucesivamente.

Concebida como intervención a nivel institucional, con la institución, para la institución y por la institución, perfila un campo de trabajo novedoso e innovador para los orientadores.

Quizá hacia esto deban encaminarse ahora los esfuerzos de las prácticas orientadoras, para dotarlas de un sentido estratégico y abarcativo, acompañando la gestión educativa.

Referencias

- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, GEL.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2003) *Comunicación del Plan Todos en la Escuela*.
- FELDMAN, D. (2005) *Adolescentes e Inclusión Educativa, un Derecho en Cuestión*, Buenos Aires, Noveduc.
- GAVILÁN, M. Y DESUK, I. (2003) "Análisis comparativo en la elección polimodal", en *Primer Congreso Marplatense de Psicología La Psicología Hoy*, Universidad de Mar del Plata (publicado en CD).
- KLIKSBERG, B. (1999) "Inequidad en América Latina: un tema clave". *Revista Iberoamericana para la Administración pública*, Año V n° 13, pp. 57-106.
- MUÑOZ REPISO, M. Y OTROS (2001) "Aportaciones de las teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar", *Revista Española de Pedagogía*, 218, p. 69.