

ELS PROGRAMES D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA: APUNTS PER UNA VISIÓ SISTEMICA

J. Sureda Negre

En els medis pedagògics existeix unanimitat en considerar la pràctica de l'orientació com un conjunt de serveis convenients per a millorar la labor educativa que es realitza a les institucions escolars. Però el desacord és igualment generalitzat a l'hora de concretar els aspectes operativitzadors de l'orientació. A partir del presupost que es tracta d'una relació d'ajuda, tothom en fa la traducció que el seu criteri li dicta sense que hi trobem una visió que contextualitzi i integri dins la dinàmica escolar el conjunt de serveis proposats¹. És per això que creïm necessària una labor clarificadora: una contextualització que ens ajudi a determinar els camps actuacionals i doni sentit a la instrumentació dels serveis d'Orientació Educativa. En el nostre treball partim d'una perspectiva històrica per a centrar-nos posteriorment en un model axiològic determinant del fluxes informatius-actuacionals dels sistemes escolars. Finalment, i considerant l'orientació com a subsistema del sistema escolar, intentam determinar el model relacional que s'ha d'establir mitjançant la pràctica de l'orientació educativa.

(1) Vid ESCOLANO, A.: "Nuevas perspectivas en los estudios sobre Orientación" a *Vida escolar*, num. 183-184, 1976.

Aquest article del Dr. Escolano no només planteja la necessitat de contextualitzar l'Orientació sino que també defineix els serveis en tant "sistema". Volem fer constar el caràcter motivador de l'article del Dr. Escolano per l'elaboració del nostre treball.

Les interpretacions actuals de l'orientació deriven de dues línies de desenvolupament històric ². La que és conseqüència de les preocupacions de facilitar eleccions i decisions (en relació als alumnes i en relació als educadors) i la que s'ha centrada en promoure l'adaptació personal. És a dir: la que, començant amb una preocupació per les relacions adaptatives amb el sistema productiu, després es centrà també en les relacions instructives; i, per altra banda, la que té els seus orígens en la psicoteràpia. De la confluència d'aquests dos corrents és producte el que s'enten actualment per Orientació Educativa.

Els orígens són, doncs, extrapedagògics. El seu naixement respon als intents de conseguir una adequació optimitzada entre l'estructura ocupacional i les ofertes de mà d'obra. Intents que són conseqüència de l'organització científica del treball iniciada a finals del segle XIX i principis del XX, moment en què el capitalisme transforma les estructures econòmiques, a molts països. L'orientació fou considerada com un servei per a prevenir "equivocacions" en relació a l'elecció de treball o es va adjectivitzar com a professional o vocacional. La definició donada per un dels capdavanters d'aquest camp a Espanya, el Dr. Mira i López, és gairebé paradigmàtica d'aquesta concepció de l'orientació:

...(L'orientació es) ...*Una actuación científica, compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad*" ³.

La preocupació per adequar l'aparell escolar a les exigències sapiencials-instrumentals del sistema productiu ha anat provocant una optatibilitat instructiva amb la qual, moltes vegades, l'elecció de professió és conseqüència, no tan d'una situació personal i/o social momentània, com d'anteriors eleccions preses dins el sistema escolar. Aquesta constatació planteja la necessitat d'integrar l'actuació adequadora dins el marc escolar per facilitar als estudiants d'optar entre els diversos camins educatius. Apareix així la consideració de l'orientació en quant "Escolar" i entesa com a període de la professional.

(2) En relació als corrents que conflueixen en la concepció actual de l'Orientació vegeu:

DE ALBA ALÓNSO, J.: "Algunos aspectos de la evolución histórica de la Orientación en Europa" a *Revista Española de Pedagogía*, num. 108, Octubre-Diciembre 1969, pp. 359-366.

JOHNSTON, E.G. i altres: *El maestro y la Orientación del niño*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967 (original de 1959), pp. 14-18.

MILLER, F.W.: *Principios y servicios de Orientación escolar*. Ed. Magisterio Español, Madrid 1971 (original de 1969), pp. 35-40.

JEANGROS, E.: *Orientación Vocacional y Profesional*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1959 (original de 1951), pp. 11-12.

TYLER, L.: *La función del Orientador*. Ed. Trillas, México 1972 (original de 1969), pp. 28-33.

ISAMBERT-JAMATI, V.: "Análisis histórico de la noción de Orientación Escolar en Francia". A l'obra de GRAS, A.: *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Ed. Narcea, Madrid 1976 (original de 1974).

(3) MIRA y LOPEZ, E.: *Manual de Orientación Profesional*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1947.

...dividir este proceso (es refiere a l'Orientació Professional) en tres tiempos o periodos: uno primero de Orientación Escolar, otro segundo de Información Profesional y uno tercero de Orientación Profesional propiamente dicha".

...(L'Orientació Escolar) ha de referirse al último año de la escuela primaria, durante el cual el psicólogo orientador debe tomar un primer contacto... para sentar las bases del proceso de Orientación Profesional, que en este periodo denominamos Orientación Escolar ⁴.

Recordem com l'adaptació de l'escola, amb els seus distints graus i camins, a l'estructura socio-econòmica constitueix una de les perspectives de l'individualització pedagògica ⁵. I ja hem vist com aquest tipus d'individualització influeix en la concepció i estructuració de l'orientació. Però no fou només en aquesta perspectiva en les preocupacions individualitzadores produïren canvis significatius en l'orientació. Efectivament mitjançant el desenvolupament de la Psicologia Diferencial i Infantil, la problemàtica dels fracàs escolar va adquirir una nova dimensió: els educadors prengueren consciència de la importància del l'ensenyament individualitzat i de com un nou instrumental tècnic, que la Psicologia proporcionava, podia ajudar a aconseguir-ho. A la llarga, la preocupació individualitzadora es constituï en objectiu prioritari dels serveis d'orientació, entrant a l'escola amb aquest nom o bé amb el de gabinet psicopedagògic.

Fou així com l'orientació perdé la seva direcció, preocupada gairebé exclusivament d'actuar en vistes a les sortides dels sistemes escolars, per a actuar també en les seves relacions internes. Observem sinó aquestes afirmacions:

Par le mot Orientation nous entendons une connaissance préalable des potentialités de l'individu a fin de pouvoir mieux choisir ensuite l'éducation appropriée ⁶.

Este debe ser el objetivo principal del Departamento de Orientación: proporcionar al personal docente instrumentos válidos y seguros para realizar con éxito, o al menos con mayor número posible de probabilidades de obtenerlo en su labor de guías de los alumnos ⁷.

El movimiento de "guidance" debe reconocerse por lo que es realmente: un esfuerzo por descartar la importancia de la educación individualizada. El objetivo de la "guidance" está conseguido. Todos los miembros de las instituciones docentes conocen ahora la importancia de orientar al estudiante. Y los pro-

- (4) GERMAIN: "La Orientación Profesional en función de su desarrollo" a *Revista de Educación*, num. 96, any VIII, Madrid 1959.
- (5) Vid. PLANCHARD, E.: *La Pedagogía Contemporánea*. Ed. Rialp, Madrid 1975, 6ª ed. (original de 1948), pp. 453-460.
- (6) DUBOSSON, J.: *Le problème de l'orientation scolaire*. Ed. Delachux & Niestle, 1957, p. 17.
- (7) ITURBE & del CARMEN: *El Departamento de Orientación*. Ed. Narcea, Madrid.

fesores y directores de centros se consideran realizadores de un ejercicio de "Guidance"⁸.

Potser sigui aquesta concepció de la labor orientadora la que més incidència ha tengut a la pràctica institucional escolar, al menys als medis culturals més pròxims al nostre.

Les preocupacions per l'ajuda en els "desajustaments" personals que propiciaren el naixement de la psicoteràpia va obrir la segona línia de desenvolupament històric de l'orientació.

La línia psicoterapèutica ha tingut una influència importantíssima en el camp de l'Orientació Educativa, especialment en el món anglosaxó. Tan és així, que no són pocs els autors que identifiquen les teories (i la pràctica) de la Psicoteràpia amb els d'orientació⁹. Tenint present que el que és fonamental en la Psicoteràpia és la forma d'actuar i no el tipus de problema, ens adonam que aquesta relació gaudeix d'unes possibilitats, al menys tentadores, de fer-hi passar qualsevol situació que suposi decisió-elecció-adaptació.

La bibliografia anglosaxona utilitza dos conceptes que, en traduir-se indistintament com Orientació, són causa de confusions greus. Ens referim als conceptes "Guidance" i "Counseling"¹⁰.

Amb la paraula "Guidance" s'han designat des de les oficines extraescolars d'Orientació Professional de principis de segle (Vocational Guidance) fins els més recents programes d'orientació escolar. La dualització pedagògica en les dues dimensions que hem anotat quan parlàvem del primer corrent històric: la vocacional-professional i la individualitzadora-didàctica.

"Counseling" fa referència a una concepció del procés orientador emparellat amb la psicoteràpia. En la seva mínima acepció, es pot definir com una relació en què una

(8) PIERSON & GRANT: "The road ahead for the school counselor" (1959) citat per BOY, A.V. & PINE, G.J.: *El Consejero Escolar. Un nuevo concepto*. Ed. Narcea, Madrid 1976 (original americà de 1968), p. 64.

Sobre els conceptes "Counseling" i "Guidance" en feim referència posteriorment.

(9) Vegeu, per exemple:

GORDILLO: *La Orientación en el proceso educativo*. Ed. Eunsa 1973, pp. 45-102.

FORNS-RODRIGUEZ: *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1977, pp. 27-37.

REPETTO, E.: *Orientación escolar, profesional y personal*. Editat per la U.N.E.D., Madrid 1977, pp. 65-163.

Per una anàlisi de les relacions Orientació-Psicoteràpia vegeu:

REPETTO, E.: "Orientación, enseñanza y psicoterapia: aspectos convergentes y diferenciales" *R.E.P. (Revista Española de Pedagogía)*, num. 133, 1976.

Fundamentos de Orientación. Ed. Morata 1977, p. 184 i ss.

SHERTZER/STONE: *Manual para el asesoramiento psicológico*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1972 (original de 1968), p. 283 i ss.

(10) Vid BOY/PINE: *El consejero Escolar. Un nuevo concepto*. Ed. Narcea, Madrid 1976 (original de 1968).

En els capítols 7 i 8 els autors analitzen les relacions entre "counseling" i "guidance".

persona —utilitzant procediments diversos, segons sigui el seu marc teòric— s'esforça per ajudar a una altra a comprendre i resoldre els seus problemes d'adaptació. El seu objectiu és proporcionar condicions que facilitin un canvi adaptatiu mitjançant l'entrevista.

Aquest tipus de relació ha conegut un desenvolupament marcadament diferencial, segons les diverses escoles psicoterapèutiques. La seva influència, però, en la relació educativa s'ha canalitzat bàsicament mitjançant les aportacions de l'escola rogeriana i tot el moviment de la psicologia humanista. Crec que es pot afirmar que això és així pel fet que les aportacions de Rogers han possibilitat d'omplir un buit de la pràctica educativa que, malgrat en el discurs pedagògic fos tractat profundament, no havia trobat encara unes bases actuacionals precises: ens referim als aspectes emotius/afectius, així com als problemes situacionals.

Les aportacions humanistes, juntament amb el discurs de l'Educació Personalitzada, obriren el camí d'un nou camp actuacional: l'Orientació Personal.

Interessa remarcar, però, com aquells professionals, inscrits en el corrent de l'escola rogeriana, pretenen que la problemàtica escolar i vocacional —que hem assenyalat en quant objecte de l'Orientació Escolar i de l'Orientació Vocacional— troba també el millor camí solucionador en la relació assessora de base emotiva i amb altres tècniques parecudes.

Seguint el desenvolupament històric de l'orientació, hem centrat el tema en tres camps actuacionals: la individualització didàctica; l'elecció professional i la personalització educativa. Hem pogut veure com molts dels elements operativitzadors d'aquests camps són extrapedagògics, i que s'han anat integrant com a pràctica escolar, mancats, però d'un context teòric-pedagògic que els justifiqui en la seva globalitat.

Aquesta contextualització creim que es pot contemplar des de dues perspectives: la teòrica i la pràctica.

Camps tradicionalment propis orientació

Preocupacions, relacions sistema productiu-sistema escolar i/o relacions oferta mà d'obra i demanda mercat treball. Camp tradicional de l'Orientació Vocacional-Profesional.

Preocupacions per a oferir una instrucció adequada a les característiques individuals.

Preocupació per desenvolupar característiques específicament humanes.

Característiques teleològiques del sistema escolar proposat

Socialment progressista.

Didàcticament eficaç.

Existencialment humanitzada.

En relació a la perspectiva teòrica, afirmam que un sistema orientador és funcional a un model educatiu que respongui a les característiques de: existencialment humanitzat, didàcticament eficaç i socialment progressista.

Quant a la perspectiva pràctica, l'orientació s'estableix com a sistema optimitzador dels fluxes informatius del sistema escolar.

L'eficàcia didàctica s'oposa al fracàs escolar: la lluita contra aquest és exigència bàsica dels sistemes instructius-orientadors.

Si les institucions escolars es mesurassin amb paradigmes industrials, ben bé tots els sistemes mundials haurien de tancar davant l'evidència que un elevadíssim percentatge dels seus productes són deficitaris. Els fracassos i les repeticions es manifesten persistentment en les anàlisis internacionals. Jean Thomas, basant-se en les respostes de 77 països a uns qüestionaris de l'Oficina Internacional d'Educació del curs 1972-73, assenyalava:

Los países en vías de desarrollo son sin duda los afectados con más dureza; en Dahomey se calcula que un alumno sobre cinco de los que entran en la escuela llega al quinto año; en el Zaïre, que el 80 por 100 de los niños de la escuela elemental no alcanza el certificado de estudios. Pero los fracasos y las repeticiones no son excepción en los países muy desarrollados; el informe de Bélgica los sitúa en 28 por 100 de la totalidad de la enseñanza primaria; en Francia, recientes estadísticas hacen subir esta proporción hasta cerca del 50 por 100 en los dos últimos años de este nivel¹¹.

Entre les estratègies emprades per a lluitar contra aquest fenomen pot ser una de les més indicades sigui la utilització de mètodes adequats a l'aprenentatge individualitzat.

Un reductivisme als aspectes eminentment tècnics de la individualització quasi ha conseguit desvirtuar completament el seu valor, transformant-lo en un instrument més d'alienació educativa. Així, el discurs legislatiu i les orientacions metodològiques de la Llei d'Educació Espanyola assenyalen la individualització com a element metodològic fonamental. Malgrat tot, mai no s'han acomplert les exigències que aquest tipus d'ensenyament planteja. Efectivament: hem assenyalat com la individualització pedagògica presenta una primera perspectiva definida en quant adaptació del sistema a una estructura social determinada; a ningú no escapa que aquesta adaptació, avui per avui, segueix essent una reivindicació a nivell social (serveixen d'altra cosa més que de guarderia de moltes de les escoles professionals i facultats universitàries?) i a nivell individual (¿com és possible que els al·lots de tretze anys puguin definir conscientment i responsablement el seu futur professional?). Tot intent individualitzador, sense la consideració d'aquests aspectes queda reduït, més o menys, a una farsa.

Mantenc, però que la consideració de les aptituds, interessos, capacitat d'aprenentatge i altres variables de la personalitat, malgrat siguin condició necessària, no són suficients per a la formulació d'un eficaç programa individualitzador.

Així com la individualització pedagògica presenta dues perspectives —una en relació al sistema social i una altra en relació a l'individu— la seva eficàcia no només ve

(11) THOMAS, J.: *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Ed. Anaya, Madrid 1976.

condicionada per la consideració d'aquests factors, sinó que també cal considerar-ne un que és bàsic: el medi de l'individu. En darrer terme, la implicació del propi territori de l'educand, en el fet educatiu, pot garantir, amb la intervenció d'altres factors, una eficàcia didàctica. En certa manera, el diagnòstic i l'orientació psicopedagògica sempre han considerat aspectes del medi ambient de l'individu: el medi ambient familiar, escolar, grups d'amics, etc. No ens referim exclusivament a aquesta perspectiva quan proposam la implicació territorial, sinó que feim referència a elements de continguts i d'informació que, educativament, es poden aprofitar del medi ambient escolar. Aleshores introduïriem una nova perspectiva individualitzadora per a integrar-la amb la social i la individual: la perspectiva etnològica i/o antropològica.

Si acceptam les consideracions anteriors que, insistim, per motius d'espai gairebé queden només dissenyades, haurem de tenir present que l'Orientació Educativa, pel que fa referència al seu camp actuacional lligat amb la instrucció, exigeix:

- Diagnòstic i orientació didàctica individual i de grup.
- Programació didàctica territorial amb especial incidència en l'elaboració de medis didàctics.

Aquestes actuacions, que no es conformen exclusivament —com sol ser norma en el camp de l'Orientació Educativa— amb models psicològics, presenten en el seu disseny instrumentador:

— Perspectiva relacional

- Amb els diversos elements del sistema escolar. Bàsicament: educadors; educands; Complementàriament: família i/o comunitat.
Amb el subsistema didàctic.

La idea d'una escola neutra, centrada en la transmissió cultural i sense cap tipus de contaminació social, correspon a un idealisme que actualment ben bé ningú manté. L'educació, en quant fenomen social, planteja també una problemàtica de caire eminentment política, suposat que l'estructura i funcionament dels sistemes escolars mantenen relacions dialèctiques amb el sistema social. El discurs sociològic és contundent: les anàlisis de Bourdieu, Passeron, Boudelot, Establet, Bernstein, Rostan i altres tants, han evidenciat, en l'estudi d'aquestes relacions, l'existència de mecanismes actuacionals dels sistemes escolars, mitjançant els quals funcionen, reproduint les desigualtats socials.

La relació pedagògica no s'estableix amb individus iguals: l'ambient extraescolar (anterior i paral·lel al període d'escolarització) condiciona treballs de Bourdieu i Passeron, per exemple, han clarificat les variables que concorren a aquesta situació i que, bàsicament, es relacionen amb el capital lingüístic i cultural, l'ambient familiar i el factor geogràfic. La dinàmica de l'escola, lluny d'actuar en contra d'aquests factors, el que fa és accentuar-los i justificar-los, presentant com a natural el que és, bàsicament social. L'estructura escolar mateixa —ens assenyalen Boudelot i Establet— està adaptada per a canalitzar els individus, amb justificacions psicologistes d'aptituds naturals, cap a camins escolars diferencials que condueixen a activitats professionals pròpies del status social d'origen.

Les denúncies dels sistemes escolars propiciades per estudis crítics han produït reaccions antagòniques que van de l'apocalipsi a la integració. Extrems que a la pràctica condueixen al mateix resultat: la inoperància més absoluta i radical. El plantejament dels que pensen que l'escola viu al marge de la societat i que els seus objectius transcendeixen qualsevol plantejament "terrenal", i el dels que mantenen el convenciment que els condicionaments socials són tan forts, que no cal esperar cap actuació de l'escola en un sentit transformador. Amb dos plantejaments, dèiem, resulten gairebé igual d'estèrils. No és que nosaltres creguem que l'escola pugui ser el motor transformador de la societat, sinó, únicament i exclusivament, que és un element amb capacitat actuacional d'orientar la seva pràctica en un sentit alliberador i profundament humanista.

Assumint la crítica sociològica i, també, la voluntat transformadora de la Pedagogia, afirmam que l'Orientació Educacional és un element bàsic de qualsevol reforma amb un sentit social progressista.

Quin sentit donam a "socialment progressista"? Amb quins tipus d'arguments mantenim que l'orientació pot ser-l'hi funcional?. Un projecte socialment progressista s'ha d'orientar a reduir les desigualtats d'oportunitats basades en les diferències socioculturals.

El concepte "igualtat d'oportunitats" produeix a certs estrats socials un bloqueig psicològic, només comparable al miticisme eufòric que provoca a d'altres. Parlar d'aquest problema obliga a prendre una actitud crítica per a evitar tan el messianisme demagògic com el reaccionisme inconfessable.

B.Schwartz fa una distinció entre diferències interindividuals i diferències socioculturals. Les primeres no només són un enriquiment social, sinó que fins i tot afavorir-les ha de ser una de les finalitats fonamentals de l'educació. La lluita per la igualtat d'oportunitats és centra contra les diferències socioculturals, moltes vegades justificades en nom de les interindividuals. Com assenyala Schwartz:

*...cuando se denuncia, lo que se denuncia es el hecho de que los niños o adultos de diferentes clases sociales no tienen las mismas oportunidades frente a la vida. Lo que repulsamos es que los hijos de obreros tengan menos oportunidades que los hijos de ejecutivos para proseguir sus estudios, heredando de este modo de la clase socioprofesional a la que pertenecen. Lo que repulsamos es que los obreros especializados tengan menos oportunidades que los ejecutivos para perfeccionarse y que los que están obligados a la emigración no tengan ninguna. Lo que repulsamos es que los museos y teatros estén a la disposición de algunos, aún siendo financiados por todos. Lo que repulsamos es que las niñas y las mujeres tengan menos oportunidades que los niños y los hombres para recibir una educación o para tener acceso a los niveles más elevados de la vida profesional y social. Lo que repulsamos es la imposibilidad para las personas de edad avanzada de vivir una vida social y cultural*¹².

El problema pedagògic (el social és massa evident) consisteix en determinar qui-

(12) SCHWATZ, B.: *Hacia otra escuela*. Ed. Narcea, Madrid 1979, p. 26.

na estructura i quin funcionament institucional educatiu pot ajudar a no engrandir aquestes diferències. Evidentment, el tema és un dels més complexos d'entre els que afronta la Pedagogia, i el seu tractament amb la profunditat exigida escapa als objectius i possibilitats del nostre treball. Així i tot, podem assenyalar una sèrie de principis bàsics. Principis que englobam a dos nivells: el nivell estructural i el nivell funcional.

A nivell estructural:

– Concebre el sistema educatiu com a sistema d'educació permanent.

La concepció educativa reduïda a una etapa limitada de la vida és anacrònica i injustificable: l'educació s'ha de concebre com una activitat permanent. Aprofitar l'estructura material dels sistemes actuals, introduir amb finalitats educatives nous canals comunicatius que tècnicament no presenten cap tipus de problema, són, entre altres, factors essencials de la lluita contra la desigualtat educativa.

– Privilegiar educativament la primera infància.

Si s'ha evidenciat que a l'entrada de l'escola ja comporta la manca d'una educació diferencial correlacionada amb l'origen social i, per altra banda, concebem l'educació com a un sistema permanent, s'han d'estructurar estratègies que possibilitin un desenvolupament òptim a tots els infants. Això no necessàriament passa per l'obligatorietat de l'assistència a centres d'educació preescolar, sinò que també cal concebre una xarxa de serveis orientats a l'educació de pares.

– Eliminar diversificacions escolars prematures.

Es tracta que les orientacions que els alumnes hagin de prendre entre les diverses opcions instructives no es presentin a uns moments en què els allots no gaudeixen de la suficient maduresa exigida per aquesta decisió. L'estructura actual del sistema escolar espanyol, en què més o menys als tretze anys sofreixen una selecció contundent determinant del seu futur, és gairebé modèlic d'allò que no ha de ser un sistema escolar progressista.

– Dignificar els ensenyaments tècnics professionals equiparant-los quant a medis i importància als científics-humanistes.

És imprescindible que les entrades als ensenyaments professionals venguin determinades, bàsicament, en funció del fracàs escolar produït a nivell bàsic. Estructuralment, això només serà possible quan les escoles professionals perdin la seva funció de guarderia i s'estructurin en consonància amb el sistema productiu del medi.

A nivell funcional:

– Promoure un funcionament desigual de les pràctiques instructives educatives.

Recordem que el concepte "igualtat d'oportunitats" no significa negar les diferències interindividuals, sinò lluitar contra les que són productes socioculturals. Conseqüentment és imprescindible promoure activitats instructives desiguals. En primer lloc, perquè una educació formalment igualitària afavoreix als socialment afavorits i, en segon, perquè el més elemental principi didàctic exigeix que tot objectiu instructiu (i la conseqüent cadena instructiva-informativa) partesqui de la situació real d'uns allots reals.

Aquests principis exigeixen:

A nivell organitzatiu: territorialització de l'ensenyament. A nivell metodològic: pedagogia de l'Orientació ¹³.

És inacceptable la presentació del marc escolar com a un medi exclusivament centrat en l'aprenentatge cognoscitiu. L'escola hauria de conformar aspectes d'una transcendència tan fonamental com el desenvolupament de les relacions humanes, l'acceptació del jo personal, la comunicació interpersonal, la intuïció, etc. És aquest camp —al cap i a la fi, el de domini afectiu— que es caracteritza per una situació precària tan en el seu desenvolupament conceptual, com en la pràctica institucional. El que es paradoxal, però, és que els educadors coincideixen en concedir a l'àmbit afectiu una importància major que al pròpiament cognoscitiu. Malgrat tot, això no es sol traduir en actuacions específiques.

¿Quins elements aturen el desenvolupament d'aspectes tan importants?

Landshere ha assenyalat:

—Límits difusos entre els aspectes cognoscitius i els afectius.

—Frenada cultural quan es consideren els sentiments com la part més secreta de la personalitat.

—Escassos coneixements sobre els processos d'aprenentatge afectiu.

Tots aquests aspectes han determinat la situació actual. N'hi ha una altra, però, que el considerem bàsic: el domini quasi absolut de la postura científista-conductista que ha actuat en detriment d'una posició humanista que afavoreix els aspectes afectius.

El desenvolupament d'aquests aspectes constitueix el que considerem orientació personal. Així com abans ens havíem trobat davant uns sistemes mediatitzadors de les relacions internes-externes i externes-internes dels sistemes escolars, ara ens trobam amb l'element humanitzador d'aquestes relacions centrat específicament en les relacions humanes i el desenvolupament del jo personal.

Aquesta proposta orientadora personal es pot fer afectiva a partir del discurs estructurat en els següents eixos:

—La Psicologia humanista.

—L'educació humanista.

—Les tècniques.

Hem afirmat que l'orientació, en la seva perspectiva pràctica, s'estableix com a sistema optimitzador dels fluxes informatius del sistema escolar. Per a clarificar la nostra afirmació creïm que pot ser útil partir del concepte de sistema i de la consideració de l'orientació com a *sistema orientador*.

L'esmentada consideració suposa: que hi ha una sèrie d'elements; que aquests es presenten interrelacionats i que, en la seva dinamicitat, apunten a una mateixa finalitat. Aquest sistema, quan l'integram a l'escola, es presenta subordinat a la consecució dels mateixos objectius: això és, com a *subsistema del sistema escolar*.

Recordem com tot sistema educatiu consta, bàsicament, d'un conjunt de factors

(13) Vid. COLOM, A.J.: "Educació i territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals" a ALZINA & SUREDA: *La nostra Història*. I.C.E., Palma de Mallorca, 1980.

que mitjançant una dinàmica de procés, pretén aconseguir un determinat producte especificat mitjançant els objectius del sistema ¹⁴. És a dir: mitjançant la pràctica instructiva-educativa en la qual hi intervenen professors i alumnes (pràctica condicionada per altres elements com l'estructura escolar, organització, metodologia, etc.) s'intenta aconseguir el que denominam "home educat" i que s'especifica —implícitament o explícita— amb els objectius proposats. A tot sistema escolar trobam, doncs, uns elements interrelacionats i orientats, mitjançant la seva dinàmica i la seva regulació, a la consecució dels objectius educatius ¹⁵. N'Antoni Colom ens ha assenyalat que el component bàsic d'aquest sistema el constitueix la informació: *información que se desarrolla a partir de unos acontecimientos y a través de unos elementos* ¹⁶.

Dins aquest marc afirmam que el subsistema orientador s'inscriu com a optimitzador dels fluxes informatius educacionals. Aquesta inscripció, però, afecta tant als elements com als vehicles materials i simbòlics de la interacció educativa.

¿De quina forma es realitza aquest procés? ¿Quins elements són els implicats? ¿Quina dinàmica relacional s'estableix entre ells?

És bàsic, insistim, partir d'un marc referencial contextualitzador de tota pràctica. Anteriorment hem intentat assenyalat de manera esquemàtica un context en relació al qual creim que cobra sentit el servei d'Orientació Educativa; molts dels aspectes assenyalats constitueixen nuclis teològics del sistema. Falta assenyalat, però, les característiques d'aquesta dinamicitat. I afirmam que aquesta es possibilita seguint un model de diagnòstic-comunicació i actuació. Aquest model manté les següents característiques:

En relació a l'Orientació Escolar (camp actuacional didàctic):

S'operativitza bàsicament amb una pràctica actuacional preventiva i, secundàriament terapèutica en relació als problemes d'adaptació al marc escolar (l'adaptació també és didàctica).

Els elements relacionals del servei d'orientació en aquest camp són: alumnes, ensenyants i pares.

En relació a l'Orientació Professional:

S'operativitza amb les pràctiques instructivo-formatives-informatives i/o (segons model teòric emprat) diagnòstiques de la problemàtica de la decisió professional.

Els elements relacionals s'estableixen igual que en el camp de l'escolar.

(14) Conf. COOMBS: *La crisis mundial de la Educación*. Ed. Península 1971.

(15) Conf. COLOM: "Sobre el significado del término sistema en C.S. y H.". *Mayurqa* num 15, Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat de Palma de Mallorca, 1976.

(16) Vid. COLOM: "La educación como Sistema". *Mayurqa* num. 16, Facultat de Filosofia i Lletres, Universidad de Palma de Mallorca, 1976.

En relació a l'Orientació Personal:

Hem assenyalat com la dinamicitat de l'Orientació Educativa es relaciona amb altres elements del sistema escolar. Aquestes relacions es donen per dos canals relacionals diferents: com a font d'informació per establir estratègies actuacionals (és a dir: diagnòstic) i com a receptor d'informació (comunicació). A partir d'aquesta informació, i amb els fluxes informatius d'altres sistemes, es possibilita una actuació optimitzada de l'acció instructivo-educativa.

