

ORIENTACIÓN ESCOLAR Y CULTURA COLABORATIVA DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE UN CASO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Fernando Sánchez Lanz*

El análisis y la descripción de la colaboración desarrollada entre las profesionales de un equipo educativo y de cómo ésta ha sido construida, nos acerca a una forma alternativa de entender la orientación escolar. A través de este estudio de caso, centrado en un centro de educación infantil peculiar, podemos entender los significados y valores que encierra la cultura de trabajo colaborativo entre docentes y orientadores en el desarrollo de prácticas educativas más innovadoras.

Aún después de transcurridos algunos años de los comienzos de la implantación de la LOGSE y de la generalización del uso de términos como "orientación" o "asesoramiento psicopedagógico", todavía nos encontramos en la actualidad con muchas y muy diferentes prácticas y definiciones de lo que es la orientación escolar o la acción psicopedagógica. Este exceso de definiciones no es sino la expresión de la indefinición conceptual y/o pragmática de lo que aquí y ahora se incluye dentro de ese ámbito. En este sentido, la actual presencia de diferentes perspectivas en el tratamiento de la acción psicopedagógica hace necesaria una reflexión profunda tanto de lo que corresponde al campo de estudio e investigación de la orientación como disciplina, como de lo que corresponde al marco de actuación profesional de los orientadores escolares. En el caso del presente trabajo, vamos a tratar de centrarnos en el estudio de la acción psicopedagógica concreta desarrollada por una orientadora en un centro de educación infantil que posee unas características organizativas y una cultura de trabajo colaborativa peculiares, lo que nos permitirá ir realizando reflexiones acerca de la orientación escolar al hilo de una realidad práctica concreta y alternativa.

Descripción del contexto

El centro al que nos referimos tiene unas características un tanto especiales, en cuanto a que su modelo organizativo no se corresponde con la generalidad de los centros públicos de nuestro país. Se trata de la EIM Triquitraque de Puerto Real -Cádiz-, una escuela pública de titularidad municipal, lo cual constituye una de sus características más relevantes. Esta peculiaridad, unida a la no obligatoriedad de esta etapa en nuestro sistema educativo, permite que en este centro se desarrolle desde hace ya cinco cursos escolares un trabajo docente muy autónomo respecto a la administración central. Su línea de trabajo básica ha estado siempre enmarcada dentro de una perspectiva crítica de la enseñanza. Estos son los antecedentes que definen al equipo educativo; todos y todas comparten la misma línea de trabajo, hablan el mismo lenguaje, y además cuentan con la posibilidad de desarrollar innovaciones con una autonomía absoluta.

A todo esto podemos añadir que el reducido número de profesores/as y de alumnado permite el establecimiento de unas relaciones mucho más cercanas. Así, las discrepancias, las divergencias, están siempre centradas en el trabajo educativo. Un reflejo de todos estos aspectos que venimos comentando lo podemos encontrar en la estructura organizativa del centro: no existe la figura de director, sino que todas las responsabilidades son compartidas; todos los profesores rotan con su grupo de alumnos por todas las edades; las decisiones se toman en el seno del equipo educativo o en colaboración con los padres y madres (salvo algunas decisiones políticas que son impuestas, referentes a cuestiones económicas); todos los niños y niñas se pueden relacionar con todos los profesores de la escuela, al estar diseñados espacios tanto propios para el grupo edad como comunes para todas las edades; la escuela está abierta

al medio manteniendo relaciones fluidas con las familias y con el barrio donde ésta se encuentra ubicada.

Junto al profesorado de esta escuela trabaja también una pedagoga del Gabinete Psicopedagógico del Área de Educación del Ayuntamiento. Ésta realiza, entre otras, las funciones de coordinación entre las dos escuelas infantiles municipales de la localidad, aunque fundamentalmente su trabajo se centra en la orientación psicopedagógica de estos centros.

* Profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. E-mail: fernando.sanchez@uca.es

La acción psicopedagógica en la EIM Triquitraque

a. Metodología del estudio:

Comenzaremos la descripción del presente estudio comentando brevemente la metodología empleada. Al pretender realizar una descripción para la comprensión de una realidad educativa determinada desde la perspectiva de los protagonistas de su desarrollo, la metodología más adecuada es la propia de un estudio etnográfico. No queremos con esto decir que este trabajo consista en un estudio de caso completo. La naturaleza del mismo y la única pretensión de realizar una pequeña indagación en una realidad concreta, hacen que este trabajo diste bastante de la complejidad que tiene una investigación etnográfica completa. Sin embargo, las técnicas empleadas para la recogida y el análisis de los datos sí que se corresponden con las habitualmente empleadas en los estudios de caso etnográficos, así como el proceso seguido para la elaboración de este informe a partir de los datos obtenidos. Se realizaron dos entrevistas no estructuradas a una de las maestras de la escuela y a la orientadora.

b. Resultados obtenidos: Análisis de una práctica de orientación en una cultura escolar colaborativa.

Uno de los aspectos que más llaman la atención en los datos obtenidos a través de las dos entrevistas es la coincidencia existente entre las respuestas de la orientadora, sobre el sentido de sus acciones en la escuela, y las que nos proporcionó la maestra. En efecto, resulta bastante curioso que en un ámbito educativo como es el de la orientación escolar en el que a menudo se da una superposición de papeles, confusión o rivalidad entre las funciones de los orientadores y los docentes, nos encontremos con un centro en el que exista un acuerdo absoluto entre los roles a desempeñar por cada uno de los implicados en el proceso. Es muy frecuente oír entre el profesorado numerosas quejas relativas a la falta de validez práctica de los diagnósticos realizados por los equipos de orientación, o entre los orientadores lamentarse de la falta de capacitación profesional de maestros y maestras. Sin embargo en este caso no sólo hay acuerdo sino que sus formas de trabajo conjunto son consideradas las más adecuadas.

"María.(I) nunca viene a la escuela a ver a un niño o a pasarle tests y esas cosas. Simplemente en las reuniones semanales que mantenemos, hablamos de los niños o situaciones de clase con las que estamos atascadas... Y entre todos buscamos soluciones y las ponemos en práctica" (ENTRE 02) (2).

"La verdad es que sin este equipo educativo no sería posible trabajar como lo hago aquí. Cuando voy a los colegios públicos, las maestras siempre me demandan que le solucione algo al niño o niña en cuestión. Me resulta muy difícil establecer otra relación. Sin embargo aquí, lo que hacemos lo hacemos en equipo" (ENTRE 01).

Ahora bien, este acuerdo que aparece entre las dos profesionales involucradas en el proceso de orientación no es fruto de una casualidad. Muy al contrario, parece responder a un esfuerzo colectivo por construir unas formas de trabajo colaborativo, en equipo, como consecuencia de la búsqueda de coherencia entre sus principios de partida y sus acciones prácticas cotidianas. De esta forma, las dos entrevistas aparecen continuamente salpicadas de referencias a la situación particular respecto a la administración de la que dispone el centro y que les ha permitido construir y mantener estas formas de trabajo.

"Pero esto que hacemos aquí no se puede generalizar. En los colegios la gente aparece y desaparece... En cuanto un grupo de maestras empieza a ponerse de acuerdo y a intentar trabajar de otra manera, las destinan a otro centro. Parece que la Delegación lo

hace con toda la intención. Sin embargo aquí, las maestras de la escuela están aquí porque comparten un proyecto y quieren participar en él" (ENTRE 01)

"Nosotras es que ya veníamos de una cooperativa en la que no contábamos con ningún equipo de orientación o apoyo. Y nunca nos hizo falta. La verdad es que siempre nos pareció una barbaridad eso de buscar diagnósticos para los niños porque entendíamos que eso al final se convertía en una etiqueta que condenaba al niño y que no aportaba nada a tu trabajo con él en el aula. Así que cuando llegamos aquí y nos pusimos a trabajar con la pedagoga que compartía esta forma de ver a los niños con nosotros, todo salió muy bien" (ENTRE 02).

Pero pasemos ahora a ir describiendo un poco más en qué consiste el trabajo de la orientadora en la escuela. O mejor dicho, los trabajos; porque, como podremos ir viendo a lo largo de estas líneas, las funciones de la orientadora exceden con mucho las del trabajo vinculado al alumnado con problemas de aprendizaje y desarrollo. El siguiente fragmento de la entrevista, en el que responde a nuestras preguntas sobre las funciones que desempeña en la escuela, resulta bastante clarificador:

R: "Es difícil contar en una entrevista el trabajo que desempeño en Triquitraque. Por un lado, hago funciones de asesora curricular... pero no como la pedagoga que va a decirle a las maestras lo que tienen que hacer, sino como una más del equipo que puede ofrecer una visión más alejada de lo concreto del aula. Creo que sirvo como una visión complementaria del trabajo que realizan las maestras con los niños... Pero complementaria en el sentido de ofrecer otro punto de vista a la hora de reflexionar en equipo sobre lo que se está haciendo en la escuela..."

P: ¿Qué otras funciones desempeñas?

R: En esta misma línea, colaboro con los equipos de las dos escuelas infantiles municipales en una investigación-acción que desde hace... cuatro o cinco cursos... venimos desarrollando junto a otras maestras de educación infantil. Y esta investigación-acción ha sido como el punto culminante de una trayectoria de trabajo conjunto en Seminarios Permanentes... Creo que esto puede ser un buen ejemplo de otra de las funciones en las que más me implico, participando en la formación permanente de las maestras.

P: ¿Y aún hay más?

R: ¡Claro!... En realidad yo veo estas funciones como una misma cosa, pero como me has pedido que diferencie [risas]...

P: Bueno, qué más...

R: Está también el trabajo con niños o familias con problemas... aunque en esta escuela es muy distinto a la forma de trabajo en los colegios públicos. Y creo que esta otra forma de trabajo es uno de los resultados más positivos de la investigación-acción que antes te contaba. Ahora hemos aprendido a hacer análisis de casos en equipo, de los casos... problemáticos... entre comillas... Hemos ido comprobando que los problemas no están en el niño o en su casa, sino que los presenta en la escuela con las actividades que les proponemos, y es aquí donde tenemos que buscar respuestas adecuadas para el niño." (ENTRE 01)

Con las opiniones hasta aquí vertidas comenzamos a disponer de elementos de juicio para ir configurando el modelo de orientación que en la práctica está definiendo este equipo educativo. Podemos destacar como uno de los aspectos más definitorios de este modelo, sobre todo por la redundancia con la que aparece en las entrevistas realizadas, la naturaleza fuertemente colaborativa de las relaciones establecidas entre la orientadora y las maestras. No es que la colaboración de por sí permita definir el rol de la orientadora en cuestión. Es la definición de cómo entienden la colaboración las profesionales del equipo educativo que estamos estudiando, y la descripción de cómo ésta ha sido construida, la que nos permite adentrarnos desde un punto de vista epistemológico en la propia naturaleza de la función orientadora desarrollada en la EIM Triquitraque.

Otra de las características que nos permiten ir caracterizando este modelo de orientación, es la función "de facilitadora de procesos" que desempeña la orientadora (JIMÉNEZ y PORRAS, 1997: 115), procesos que hacen referencia tanto al trabajo en el aula como al propio desarrollo profesional de las maestras. Esta forma de entender la orientación nos aleja radi-

calmente de la racionalidad técnica, tan imperante actualmente en nuestro sistema educativo, para ir adentrándonos en una racionalidad de carácter más interpretativo.

Pero además de la naturaleza colaborativa de la relación orientadoramaestra y de la delimitación epistemológica que venimos realizando, de las entrevistas se desprende también la diversidad de funciones asumidas por la orientadora, si bien, como vimos anteriormente, éstas son consideradas por ella como una única función, no concibiendo una labor de orientación que no implique simultáneamente y comprensivamente a todas. De esta forma, vemos como en esta escuela se está desarrollando una acción psicopedagógica por parte de la orientadora que responde muy bien a lo que podemos denominar "las tres funciones del futuro: liderazgo del cambio, formación e investigación" (JIMÉNEZ Y PORRAS, 1997: 122).

Como hemos podido apreciar en los fragmentos de las entrevistas citados, la orientadora centra su intervención en procesos investigativos-formativos enfocados fundamentalmente a la innovación y el desarrollo profesional de las maestras. Incluso las labores de orientación más específicas que siempre se tienen que desarrollar con algún alumno/a o familia que presente una problemática determinada, son abordadas en colaboración con la maestra, siendo objeto de un proceso reflexivo que redundará en una mejora de la intervención educativa que las maestras desarrollan en sus aulas con todo el alumnado.

Pero esta forma de trabajo no está exenta de conflictos. A pesar de que actualmente parece existir, a nivel teórico, una amplia aceptación por formas similares de entender la acción psicopedagógica a la que aquí estamos analizando, no debemos perder de vista la conflictividad inherente al trabajo del psicopedagogo o psicopedagoga que en la práctica aparece en las escuelas. Y el caso que nos ocupa también nos arroja alguna información sobre los posibles conflictos que pueden surgir:

"Después de tantos años de trabajo juntas, no creo que existan diferencias en la formación que tenemos las maestras y yo para hacer de orientadora. Para trabajar en la escuela hace falta mucha formación, pero ésta no te la da sólo un título universitario sino que se necesitan años de trabajo con niños... Yo creo que para trabajar de orientadora o de maestra deberíamos tener la misma titulación" (ENTRE 01).

"Después de tantas cosas que hemos construido juntas, todavía resulta más duro entender que alguien por ser licenciada tenga un sueldo bastante superior al nuestro a pesar de que trabajamos en equipo y compartimos responsabilidades. A parte de eso... yo creo también que a A. le vendría muy bien tener algún año una clase a su cargo y verlo que es eso. Y a nosotras nos vendría también muy bien estar un año sin la responsabilidad diaria de un montón de niños a tu cargo y poder hacer el trabajo de A. De esta forma todas veríamos las cosas desde la perspectiva de las demás. Lo que veo más difícil de resolver es lo de los sueldos, porque ya nos metemos con los convenios, los sindicatos... en fin..." (ENTRE 02).

En el caso que nos ocupa, los posibles conflictos que pueden aparecer cuando una misma persona desempeña papeles diferentes (conflictividad intrarol) no son nombrados como algo relevante. Esto muy bien pudiera deberse a que estas distintas funciones han sido consideradas como necesarias por la orientadora y por el equipo educativo, no respondiendo en ningún caso a demandas o imposiciones de la Administración. Sin embargo, sí que son explícitas las referencias a posibles problemas con las superposiciones o diferenciaciones de funciones y a las diferencias salariales (conflictos interrol) de mayor o menor intensidad. A pesar de que el origen y la posible resolución de estos conflictos escapan a las responsabilidades del equipo educativo de la escuela, no por ello podemos obviarlos. Nos topamos aquí con unas condiciones laborales y una visión del trabajo escolar bastante difícil de reorganizar, debido fundamentalmente a presiones externas al trabajo que se desarrolla en la escuela. En este sentido, parece que la conflictividad del rol del asesor es algo connatural al mismo, aunque las formas en que se materialicen estos conflictos difieran mucho en cada contexto escolar.

Conclusiones

Para finalizar, vamos a resumir algunas de las conclusiones que se pueden extraer de este pequeño estudio. Son conclusiones, lógicamente, muy vinculadas a la vivencia concreta del trabajo desarrollado en una escuela muy poco parecida, desde el punto de vista cultural-

organizativo, al resto de las existentes en nuestro contexto educativo. Pero son precisamente estas diferencias con otros centros, debidas básicamente a la independencia que esta escuela tiene respecto de la Administración educativa, las que pueden hacer más relevantes estudios de este tipo.

Hemos podido apreciar cómo algunas de las opiniones vertidas en este estudio vienen a coincidir con los resultados de otras investigaciones. De esta forma, las referencias a la autonomía profesional de centros, orientadores y profesorado (CONTRERAS, 1997) parecen ser una de las constantes que se consideran como condiciones necesarias para poder establecer unas culturas de trabajo colaborativo entre el profesorado y los profesionales de la psicopedagogía. Igualmente, la necesidad de tiempo para construir estas relaciones mediante la reflexión en la acción (ELLIOTT, 1993), aparece como otro de los temas clave. Y esto es así porque el trabajo en equipo y la reflexión en la acción son formas de proceder profesionalmente muy difíciles de desarrollar. Actualmente, la generalización del uso de estos términos parecen hacernos pensar que en las escuelas se dan estas condiciones de trabajo, cuando lo que se está generando es una falsa colegialidad (HARGREAVES, 1996) al ser algo impuesto por la Administración y no sentido como necesario por el profesorado.

Al mismo tiempo, resulta preciso resaltar la conflictividad connatural que presenta el rol del asesor psicopedagógico. Incluso en los centros educativos con culturas de trabajo realmente colaborativas en los que además el orientador u orientadora no es sentido por el profesorado como un representante de la Administración, aparecen conflictos entre los roles desempeñados por profesionales distintos que debemos tomar muy seriamente en consideración. Es verdad que los condicionantes de todo tipo que actualmente presenta nuestro sistema educativo no nos permiten vislumbrar soluciones a corto plazo, pero no debemos perder de vista que la equiparación en la cualificación profesional de los profesionales de la educación, en la distribución de responsabilidades y de retribuciones son cuestiones que no podemos pasar por alto para facilitar la construcción de prácticas de orientación realmente alternativas en nuestras escuelas.

Referencias bibliográficas

CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
ELLIOTT, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
JIMÉNEZ GAMEZ, R.A. y PORRAS VALLEJO, R. (1997): Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad. Archidona (Málaga): Aljibe.

Notas

(1) Con el fin de garantizar la confidencialidad de las informaciones aportadas por las dos personas entrevistadas, escribiremos nombres ficticios: María hace referencia al nombre de la orientadora y Ana a la maestra.

(2) Para identificar las entrevistas se ha empleado la siguiente nomenclatura: ENTRE 01 - entrevista mantenida con la orientadora. ENTRE 02 - entrevista mantenida con la maestra.