



*Universidad de Chile*  
*Facultad de Ciencias Sociales*  
*Departamento de Psicología*

## **ORIENTAR, ADAPTAR, SEGREGAR**

Estrategias discursivas sobre 50 años de Orientación en Chile

Memoria de investigación para optar al grado de Psicólogo(a)

Pamela Guerra Artasa

Cristián Suazo Jara

Profesor patrocinante: Horacio Foladori Abeledo

Santiago, 2011

...a quien aquí encuentre las ganas de seguir escribiendo

## RESUMEN

La Orientación en Chile se ha constituido por larga data, como una cuestión de amplio desarrollo en el ámbito educacional. Sin embargo, los caminos que ha tomado dicho desarrollo dan cuenta de un complejo territorio; intrincado, pero susceptible de ser recorrido. Sus constantes contradicciones, desvíos, consistencias e inconsistencias nos permiten cartografiar al plano de la Orientación, de modo de transitar el mapa conectando sus distintas dimensiones. Para esto, nos centramos en un cuestionamiento fundamental; ¿Cómo funciona el lugar de producción del orientador(a) en el Sistema Educativo Chileno? A partir de este lugar, es que interpretamos el territorio de la Orientación en su constante relación con los diversos planos y estructuras al interior del sistema. Interpretación que se alimenta de dos elementos principales; la Revista de Educación, que por más de medio siglo, ha sido el principal referente de las directrices y elaboraciones emanadas desde el nivel central del sistema educativo chileno, y un marco referencial centrado en los principales postulados de la teoría esquizoanalítica. Ambos, nos permiten construir un (o unos) mapa del discurso desarrollado a partir de las estrategias de control y segregación, puestas a funcionar desde la Orientación, en función de la necesidad de adaptación de los sujetos al discurso hegemónico. Necesidad que por cierto, no hace más que rigidizar el extenso territorio de la Orientación.

## ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN .....	5
Pregunta específica de investigación .....	8
Justificación y relevancia del estudio .....	9
Proyecciones teóricas y posibles futuras líneas de investigación .....	12
Antecedentes teóricos .....	14
Antecedentes prácticos .....	18
2.- OBJETIVOS .....	24
3.- METODOLOGÍA .....	25
4.- RESULTADOS .....	32
4.1 La orientación del sistema .....	33
4.2 Orientación del/a Profesor/a: docencia en su función orientadora ...	47
<i>Estrategias de Homogenización</i> .....	54
4.3 Conformación subjetiva del orientador/a .....	60
4.3.1.-Adaptación curricular .....	61
4.3.2.- Orientación vocacional .....	68
4.3.3.- Gestión institucional .....	72
4.3.4.- Casuística .....	77
5.- CONCLUSIONES .....	80
6.- REFERENCIAS .....	84

## INTRODUCCIÓN

*“Porque, digámoslo de una vez, la Orientación no es un casillero o una especialidad absolutamente precisable, susceptible de ser comprendida fuera del proceso educacional.*

*La Orientación, en mi opinión, no es más que un punto de vista sobre el proceso educativo, es la puesta de relieve de un aspecto del proceso educativo: el que enfatiza el destino personal.”*

(Gabriel Castillo, 1970)

Al abordar la temática de la Orientación nos enfrentamos a que este concepto contiene una doble dificultad: aunque su significación es sencilla depende de dos definiciones externas. Por un lado, cómo se orienta, es decir, cómo “encontramos el norte” y por el otro, quién define las direcciones posibles. La cuestión no se simplifica al delimitarse dentro de un organismo estructurado como es el Sistema Educativo Chileno; éste ha cursado diversas transformaciones a la utilización del concepto en la transmisión de directrices estatales, cuyo principal foco es la educación pública. Desde los primeros esfuerzos de expansión del sistema, en función de la ampliación de los dominios del estado, a través de la instalación de la noción de ciudadanía a comienzos del siglo XX, hasta las implementaciones transversales del currículo oculto en la década de los 90` ; donde el Decreto 220/98 instaure contenidos éticos, valóricos, plurales, críticos y cognitivos, para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales<sup>1</sup>, la Orientación se transmuta principalmente por el nivel organizativo en que ejerce sus efectos.

El proceso por el cual se empiezan a desarrollar en nuestro país un acervo de técnicas y medios que vendrían a configurar las herramientas de la Orientación, tienen una especie de hito inicial con la aparición de la figura del Profesor Jefe<sup>2</sup>, en 1928, al que se le asignaron al menos tres aspectos a desarrollar; lo administrativo, lo técnico y lo relacional,

---

<sup>1</sup> Mineduc, 1998

<sup>2</sup> En Morales, 2005.

en función de crear un nexo entre los alumnos, sus familias y la comunidad escolar. Pero no es hasta 1968 que se hace efectivo el cargo al interior de los liceos (a pesar de que existiera desde 1929)<sup>3</sup>, dentro de un contexto de institucionalización que pretendía "promover el desarrollo cultural, social y económico del país, a través de una mejor formación de los alumnos"<sup>4</sup>. Dichas políticas nunca llegaron a aplicarse plenamente, pero correspondían sobretudo a una labor de supervisión y resguardo de la integración de los distintos actores en la Escuela, en concordancia con un marco de orientación general al interior del sistema considerado inclusivo.

Esta historia se encuentra llena de contradicciones e intentos de reforma que conforman un accidentado marco para el ejercicio profesional del/la orientador/a. El aumento de la matrícula y de la escolaridad mínima a seis años en 1929, trae consigo una serie de nuevos desafíos, en tanto el sistema educativo se enfrenta más directamente con el problema de la retención escolar, cuestión que ocupa al orientador/a hasta el día de hoy.<sup>5</sup>

En la búsqueda de antecedentes que delimitaran el campo de investigación, encontramos un amplio desarrollo a nivel internacional, sobretudo en lo referente a técnicas y metodologías de intervención, frente a un escaso desarrollo en lo nacional, que si bien importa diversos avances, no se caracteriza por la conformación de perspectivas propias que canalicen aportes significativos en la re- definición de la disciplina orientadora.<sup>6</sup>

Es así, como la orientación ha trazado un mapa al que constantemente se le superponen modelos extranjeros (tanto culturales como disciplinares) que delimitan territorios de acción posibles y que la definen desde fuera. La Orientación como práctica, ha tendido históricamente a considerarse un fenómeno social; prueba de ello es su evolución como concepto desde las capacidades y destinos individuales hacia las determinantes sociales<sup>7</sup>. Sin embargo, no constatamos en nuestra revisión enfoques que analizaran la institución escolar de manera dinámica y a la Orientación como una práctica que se instala en ella como conjunto. Existen estudios acerca de la orientación como disciplina, pero prescinden de abordar los posibles flujos de una práctica atravesada por la institucionalidad.

---

<sup>3</sup> Revista Educación N° 116, 1984, p. 49

<sup>4</sup> Revista Educación N° 1, 1967, p. 43.

<sup>5</sup> En Soto, 2000.

<sup>6</sup> En Araya, 2005.

<sup>7</sup> En Castillo, 1970.

La presente investigación se plantea el desafío de explorar el campo de la Orientación Educativa en sus determinaciones y demandas, a través de devenires, flujos continuos que escapan a la delimitación; que resignifican constantemente las rigidizaciones estructurales propias de la institución y que escapan a nosotros mismos, en cuanto tomamos partido por las definiciones estáticas. De este modo, el presente trabajo de “construcción analítica”, de “delirio teórico” se acerca a la noción que plantean Deleuze y Guattari cuando describen su concepto Rizoma. Entendido mas bien como un mapa; construcción de un inconsciente constituido por multiplicidades; conexiones entre campos que favorecen los flujos entre los cuerpos sin órganos en su constante acción expansiva sobre un plano de consistencia<sup>8</sup>.

En este sentido, buscamos *cartografiar* al plano de la orientación de modo de transitar el mapa, conectar sus distintas dimensiones, “explotar” un lugar de producción para los/as orientadores/as en Chile; en suma, inventar un espacio para pensarlo en potencialidades y movimientos.

---

<sup>8</sup> En Deleuze, G. y Guattari, F, 2004, p. 31.

### **Pregunta específica de investigación**

Tras una serie de experiencias y revisiones acerca de la Orientación en Chile, hemos definido una pregunta que nos servirá de guía y promotora a lo largo de esta investigación. Nos permite dibujar un lugar, en virtud de la función, que traza líneas hacia nuevos posibles análisis de la educación en Chile; ¿Cómo funciona el lugar de producción del/a orientador/a, desde una cartografía de las estrategias discursivas en tensión, en el Sistema Educativo Chileno, entre los años 1943 y 1994?

### **Preguntas de investigación e hipótesis**

Asimismo, y a partir de esta descripción, surgen una serie de preguntas acerca de ese lugar y de las implicancias de dicha producción, tanto para el/la orientador/a, como para el sistema en su totalidad. Así, ¿cómo se establece la relación entre la estrategia discursiva estatal y la producción de los(as) orientadores(as)?; ¿cómo se da el cruce de los procesos subjetivantes entre la docencia y la Orientación?; ¿cómo se han desarrollado las estrategias productivas de la Orientación en Chile? Ante estos cuestionamientos, se dibuja la siguiente hipótesis; *El lugar de producción del/a orientador/a funciona sobre la necesidad de adaptación de los sujetos al discurso hegemónico, encarnando las estrategias de control y segregación que el Estado omite.*

## **Justificación y relevancia del estudio**

Los servicios de orientación nacieron al alero de la industrialización para dar respuesta a las necesidades de mano de obra de las fábricas, cumpliendo una función que vendría a dar estabilidad dentro de las crecientes ciudades de comienzos del siglo XX. Con el correr de los años y la masificación de la escuela como modelo de desarrollo, los servicios de orientación pasarían a formar parte de esta institucionalidad, acomodándose a su paradigma y ampliando sus funciones acorde a las demandas del nuevo contexto <sup>9</sup>.

La historia que así empieza sigue un derrotero de múltiples influencias como la psicometría de reclutamiento, la pedagogía, la psicología humanista y el modelo constructivista, los cuales han aportado tanto modelos comprensivos de la persona como técnicas específicas, con lo cual se ha conformado un amplio corpus que le permite establecerse como una disciplina con paradigma propio<sup>10</sup>.

Pero a nuestro parecer, la Orientación se problematiza principalmente en su campo de aplicación y de acuerdo a los recursos con los que cuenta, resultando imprescindible situarla en su contexto escolar. En este sentido existe también una vasta trayectoria de la ciencia educativa, pero a modo de acercamiento nos centraremos en los análisis que cuestionan la funcionalidad de la escuela de acuerdo a su posición en el sistema político social, lecturas que buscan relacionarla con el contexto que la propicia e impone.

Distintos enfoques han cuestionado el funcionamiento de la escuela al interior de la sociedad, buscando traspasar el sentido ideológico científico, analizando principalmente las formas en que se cumple la función pedagógica y las relaciones recíprocas con otras dimensiones del campo social, como lo han sido las distintas corrientes de la antipedagogía. Así se plantea a la educación como un lugar de adiestramiento de ciudadanos reproductores del modelo estatal de dominación social<sup>11</sup>, a través del disciplinamiento y el control ejercidos desde el modelo escolar panóptico según el análisis de Foucault, o la concepción esclavizadora de la escolarización a decir de Illich (1985). De este modo se busca desnaturalizar una institución ya tan esparcida por el mundo, a través del análisis de sus condiciones de existencia y funcionamiento, porque lo que se pretende

---

<sup>9</sup> En Araya, R. 2005.

<sup>10</sup> En Salas Newmann, E. 1997.

<sup>11</sup> En Bourdieu, P. y Passeron, J., 2001.

cuestionar no es la conveniencia o el valor de la enseñanza y el aprendizaje, sino qué, cómo y en qué condiciones se enseña a través de un modelo totalizante y “secuestrador” de los ricos años del desarrollo de la personalidad.

En consecuencia, la investigación que llevaremos a cabo, se basa en el planteamiento foucaultiano: “La hipótesis que me gustaría formular es que en realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer a partir de ello una historia externa, exterior, de la verdad.”<sup>12</sup>

Esta historia externa de la orientación es la que pretendemos dibujar a partir de distintos niveles de relación con su entorno, como lo son el Estado, las escuelas, las familias de los niños y jóvenes que asisten a éstas y ellos, por mencionar algunos.

Junto con el material teórico con el que pretendemos problematizar la cuestión de la orientación al interior de la institución escolar, se nos presentó la oportunidad de participar de las reuniones periódicas de los orientadores del sistema municipal de educación, en la comuna de La Florida, desde Agosto a Diciembre del año 2009, aportándonos tal experiencia, una perspectiva fundamental para el afrontamiento de la cuestión de ahí en adelante. Una de las principales preocupaciones de este grupo era la cuestión de la legitimidad, tanto del/a orientador/a en general, como de cada uno de ellos en su espacio específico de acción. Pese a que tanto las condiciones laborales como la población que atendían en los distintos colegios eran diversas, el malestar que expresaban era muy similar en lo que respecta a una definición clara de sus funciones y las condiciones reales para llevarlas a cabo.

En este escenario la principal exigencia del grupo a las autoridades municipales, que son sus directos supervisores en el marco de la educación pública, era la de definir, delimitar, enumerar, estructurar una serie de tareas a llevar a cabo, protocolos de acción frente a los

---

<sup>12</sup> Foucault, M., 1980, p. 17.

casos así establecidos, medidas de evaluación de procesos y resultados para dar cuenta del trabajo desarrollado, las tareas cumplidas.

Esta posición del grupo de orientadores fue la que nos instó a seguir la premisa que planteara Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*:

“me propongo mostrar a ustedes cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto; o, más claramente, la verdad misma tiene una historia.”<sup>13</sup>

De este modo la investigación se enfoca hacia el aspecto subjetivo de la práctica de la orientación, considerado desde la ya mencionada perspectiva histórica en función de recorrer el juego subjetivante, expresado a través de los discursos ejercidos desde un lugar institucional de poder, que configura un sujeto de conocimiento particular e influyente sobre sus objetos, o sea que en definitiva participa desde una posición de saber-poder particular en la reproducción del modelo de control social haciendo carne las contradicciones entre las prácticas y los discursos de la gobernabilidad.

---

<sup>13</sup> 1980, p. 14

## **Proyecciones teóricas y posibles futuras líneas de investigación**

En relación a la teoría y en función de lo que los resultados o conclusiones que la presente investigación vendría a instaurar, o al menos instalar en el campo de discusión respecto de la orientación, nuestras pretensiones se inscriben dentro de un paradigma que busca rehuir del establecimiento de un determinado lenguaje propicio a un dominio del saber<sup>14</sup>.

“Nada es más esencial para una sociedad que la *clasificación* de sus lenguajes. Cambiar esa clasificación, desplazar la palabra, es hacer una revolución.”<sup>15</sup>

Aquel lenguaje clasificado se cierra sobre sí mismo y limita las posibilidades de combinación propias de la polivalencia del símbolo en la producción de nuevas construcciones sociales, tendientes a la liberación de espacios en las siempre complicadas arenas del trabajo en “ciencias humanas”.

“Cada vez que una multiplicidad se encuentra apresada en una estructura su crecimiento se compensa por una reducción de las leyes de combinación.”<sup>16</sup>

De este modo la investigación aquí desarrollada no será más ni menos que un ejercicio de reescritura, de imaginación sobre un texto ya producido y teóricamente busca producir el efecto complementario, es decir, el de ser reinterpretable dependiendo de las nuevas condiciones de su lectura o, en palabras de Foucault, el de ser un discurso polémico, estratégico, político:

...“Interesante o por lo menos útil, al menos si queremos luchar ahora contra todas las instancias de normalización. Para mí la arqueología es eso: una tentativa histórico política que no se basa en relaciones de semejanza entre el pasado y el presente, sino en relaciones de continuidad y en la posibilidad de definir actualmente objetivos tácticos y estratégicos de lucha en función de ellas.”<sup>17</sup>

Por lo tanto las nuevas líneas de investigación que se pretende propiciar a partir de esta instancia (pedagógica, universitaria), serán las de la crítica a la reproducción de enunciados y prácticas propiciados desde la institucionalidad estado-céntrica, ya sea en el

---

<sup>14</sup> Barthes, R, 1972.

<sup>15</sup> Barthes, R. 1972, p. 47.

<sup>16</sup> Deleuze, G. y Guattari, F. 2004.

<sup>17</sup> Foucault, 1980, p. 170.

plano documental “teórico”, como en la liberación de enunciados a través de la neoproducción de discursos, en el trabajo de “campo” con los orientadores.

“La crítica no es una traducción, sino una perífrasis. No puede pretender encontrar de nuevo el “fondo” de la obra, porque ese fondo es el sujeto mismo, es decir una ausencia: toda metáfora es un signo sin fondo, y es ese lejano del significado lo que el proceso simbólico, en su profusión, designa: el crítico sólo puede continuar las metáforas de la obra, no reducirlas: una vez más, si hay en la obra un significado “oculto” y “objetivo”, el símbolo no es más que un eufemismo, la literatura no es más que disfraz y la crítica no es más que filología. Es estéril llevar de nuevo la obra a lo explícito puro, puesto que entonces no hay *en seguida* nada más que decir y la función de la obra no puede consistir en sellar los labios de aquellos que la leen”.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Barthes, R. 1972, p. 74 y 75

## **Antecedentes teóricos**

Al adentrarse en la labor que cumple el/la orientador/a al interior de la escuela encontramos un cúmulo de conceptos relacionados con la Orientación y que en definitiva, componen su variante educacional, tales como: Consejería, Orientación Vocacional, Orientación Laboral y Orientación Personal. Es por esto, que tanto en la recopilación de antecedentes, como en la investigación en sí, se consideran todos.

Existen algunas investigaciones recientes, en el plano de la Orientación, que vale rescatar por su decidido esfuerzo en contrastar con experiencias prácticas, lo que se ha planteado a nivel teórico o establecido en lo institucional. Una de ellas es la de Rubén Araya (2005), quien luego de hacer un recorrido histórico por las distintas teorías de Orientación Vocacional desarrolla una propuesta de análisis que luego aplica en una pequeña experiencia con alumnos de cuarto medio.

Así determina tres momentos:

El primero, desde finales del siglo XIX a la primera guerra mundial, que estará marcado por la selección y capacitación para el trabajo en la floreciente industria:

“Fue así como la consolidación de la orientación vocacional, como una práctica estructurada, formal y científica, estuvo ligada, principalmente a una serie de problemas que se generaron dentro del marco del desarrollo industrial a comienzos del siglo XX (...) asegurar el buen rendimiento de los trabajadores y disminuir los accidentes laborales; y la eficiencia en el trabajo era el concepto que inspiraba el trabajo del orientador, que más parece haber sido un seleccionador de trabajadores”.<sup>19</sup>

Un segundo momento se desarrollaría desde la postguerra hasta los años 70' y estaría marcado por el concepto de “desarrollo profesional”. Es en este período cuando hacen su aparición de lleno las teorías psicológicas (sobre todo norteamericanas), restituyendo la responsabilidad al sujeto en el proceso de orientación, conforme a las etapas evolutivas y el fortalecimiento del Yo, pero siempre demasiado cercanos al concepto de adaptación y, por supuesto, en un marco de eficiencia y replicabilidad.

---

<sup>19</sup> p. 19.

En el tercer momento, que se extendería desde los años 80' a la actualidad, se profundiza el modelo del periodo anterior pero con un marcado énfasis en los resultados cuantificables en los procesos de orientación, centrando la atención en la variabilidad e internacionalización del mercado del trabajo para enarbolar la consigna de la continua adquisición de nuevas destrezas, cuestión que siempre ha estado presente, pero que ahora cuenta con el nuevo escenario de la expansión del mercado educacional.

Por otro lado, la tesis planteada por Olivia de la Fuente<sup>20</sup>, nos ofrece un detallado recorrido del desarrollo de la orientación en Chile a través de los documentos del Ministerio. Éste establece un antecedente inicial en el texto de Darío Salas; “El problema nacional” de 1917, donde se plantean directrices ideológicas frente a la necesidad de una orientación racional del sistema educacional. Pero no es hasta los años 30', con la aparición de las escuelas experimentales, que la orientación comenzó a tener una atención especial y mecanismos específicos de experimentación y difusión, así por ejemplo en el boletín de escuelas experimentales se señala: “la misión del orientador es: indicar a cada sujeto, que siempre será distinto en cuanto a sus condiciones peculiares, cuáles deben ser los medios de que debe echar mano para fijar rumbos definidos a sus actividades educacionales.”<sup>21</sup>

Ya en 1946, cuando existió un cargo de orientador/a a nivel regional, la tarea del/ orientador/a era definida así: “atender a los educandos primarios del país en la exploración y educación de las vocaciones, aptitudes y preferencias, orientación hacia tipos de actividad y ocupación futura”<sup>22</sup>

Otro aspecto importante a destacar es el intento de reforma de 1945, “plan de renovación gradual de la educación secundaria”, el cual se había elaborado en base a los cambios introducidos en los liceos experimentales y que tenían un fuerte componente democrático y electivo, por lo que la orientación tomó relieve y se creó un departamento de orientación al interior del Ministerio de Educación Pública.<sup>23</sup>

Asimismo, Ana María Morales (2005) aborda la historia de la Orientación en Chile, como antecedente a su estudio "Opinión que tienen los profesores jefes de la EM sobre la gestión

---

<sup>20</sup> De la Fuente, O. y Núñez, E. 2002.

<sup>21</sup> Mineduc, 1930, 169- 170, p. 43 citado en de la Fuente, O y Núñez, E, 2002.

<sup>22</sup> Mineduc, 1930, 169- 170, p. 44 citado en de la Fuente, O y Núñez, E, 2002.

<sup>23</sup> En Soto, 2000.

del Departamento de Orientación en los Liceos Municipales", relacionando el estado actual de los departamentos de orientación con los hitos que le precedieron a nivel nacional.

Haciendo un recorrido de las documentaciones oficiales a lo largo del siglo XX, traza un continuo en la Orientación Educacional, que va desde la Declaración de principios de la Asociación de Educación Nacional, cuyo propósito es plantear la necesidad de democratizar la educación y la igualdad de oportunidades, en 1904, hasta la promulgación de los "Lineamientos y Directrices para promover el desarrollo de la Orientación en el Sistema Escolar", en 1991<sup>24</sup>. Así, la orientación se entiende en dos sentidos que se conectan a distintos niveles, según las condiciones y circunstancias; la orientación general del sistema educativo y la orientación como una práctica con técnicas específicas.

Algunos hitos de la Orientación en Chile destacados por Ana María Morales (2005) son:

- 1928: Se menciona por primera vez al profesor jefe. Se promulga el Decreto 5881, referente a las Escuelas primarias experimentales.
- 1929: Se establece la educación primaria obligatoria.
- 1946: Se crea el Instituto de Guía y Orientación Profesional
- 1945: Comisión de Renovación Gradual de la Educación. Creación Dpto. Orientación en MINEDUC. La Orientación nace en la Educación Básica y se extiende a la Educación Media.
- 1947: Consejos Vocacionales para la Educación Secundaria
- 1949: Constituyen Servicios de Orientación en los Liceos y Direcciones Provinciales. Se elaboran los primeros informes de "Personalidad o de Educación". Consejos de curso comienzan en el Manuel de Salas y se extienden en 1949, oficializándose en 1957.
- 1953: Innovaciones de los liceos experimentales a los tradicionales.
- 1966: Orientación grupal (según etapa evolutiva). Orientación vocacional en 7º y 8º.
- 1972: Se definen objetivos para básica y media.
- 1974: Se establecen los informes periódicos por parte de los profesores jefes al colegio, apoderados y pares. Se establece en 1978 elaboración del Informe Final.

---

<sup>24</sup> En Morales, O. 2005.

- 1980: “Programa de Formación de Hábitos y Actividades Sociales del Alumno”. “Valores y virtudes nacionales”.
- 1981: Decreto 300/ Decreto exento N° 300 (aparece un nuevo paradigma filosófico y psicológico del currículum), que determina diversas áreas de desarrollo para la Orientación:
  - Personal
  - Vocacional
  - Rendimiento Escolar
  - Tareas de Desarrollo
- 1991: “Lineamientos y Directrices para promover el desarrollo de la Orientación en el Sistema Escolar” (Circular N° 600) Mineduc.

Así, la Orientación se va configurando desde la figura del profesor jefe en su función de tutor hacia la definición de las áreas de competencia de la Orientación como disciplina escolar.

En este sentido, las revisiones nos ofrecen un panorama cronológico acerca de la función del/a orientador/a en Chile, el/la cual tuvo tres figuras que profundizaron el desarrollo, tanto de técnicas y prácticas como el cuestionamiento acerca del ejercicio de la profesión y la inserción del profesional. La primera de éstos fue la educadora Irma Salas, quien tuvo a su cargo el desarrollo e implementación de la Reforma de la educación secundaria del año 45`, reforma que orientó a partir del trabajo que había desarrollado desde el Liceo Manuel de Salas con los Liceos Experimentales<sup>25</sup>. Experiencia a partir de la cual, pese a que la reforma nunca se llevó a cabo, surgen importantes prácticas relacionadas con la orientación, como lo son el consejo de curso y las nociones de gobierno estudiantil.

Ya más específicamente en el área de la orientación, surge una figura que trabaja decididamente en el desarrollo de la disciplina a partir de la construcción de un marco de referencia propio, desde una perspectiva histórica, contextualizada en el devenir latinoamericano y su concreción en la problemática chilena. Éste es el profesor Gabriel Castillo I., quien centra su comprensión acerca de la Orientación en la coherencia de un

---

<sup>25</sup> En Soto, 2000.

proyecto institucional que trabaja mancomunadamente a todo nivel, superando el abordaje tecnicista que entiende al estudiante como única variable al interior de la escuela.

Sin embargo, la mayor influencia dentro del área en la actualidad está dada por los aportes de la docente Emma Salas N. quien ha destinado sus esfuerzos a la elaboración de marcos metodológicos para el ejercicio de la orientación, a través de la adaptación de distintas estrategias de intervención, recopiladas de la experiencia tanto nacional como internacional.

## **Antecedentes prácticos**

La experiencia a la que haremos referencia se sitúa dentro de una larga historia grupal. Historia con la que nos hemos implicado<sup>26</sup> hace un tiempo y que para nosotros da cuenta de una interesante relación entre un grupo de funcionarios de la educación municipal y la institucionalidad en la que se desenvuelven.

Hace poco más de siete años, en la comuna de La Florida, se conforma un grupo de orientadores/as pertenecientes a los colegios municipales de dicha comuna, para organizarse en conjunto con el objetivo de articularse como red de trabajo. Con el paso de los años, dicha instancia perdió regularidad y vio interrumpido su trabajo por un tiempo. En este contexto, durante el año 2007 aparece el Programa PREVIENE, dependiente de CONACE (Consejo Nacional de Control de Estupefacientes), que debe agrupar nuevamente a los(as) orientadores(as) de La Florida para abordar y desarrollar trabajos conjuntos de carácter preventivo en las escuelas. La dinámica que se da al interior del grupo permite utilizar esta instancia para retomar el trabajo suspendido anteriormente. Es así como se acuerda disponer la mayor parte de esta reunión, programada para fines del CONACE, para el trabajo particular de este grupo de orientadores, destinando sólo una mínima parte para la coordinación con PREVIENE.

Ante las problemáticas abordadas en estas reuniones, surge entonces la necesidad de elaborar colectivamente un documento que contenga una especie de declaración de principios del grupo. A saber, se espera producir un texto que defina las áreas de desempeño de los orientadores, así como también los objetivos de las mismas. Con ello, se busca establecer un perfil profesional y una descripción del rol que concierne al orientador educacional, consignando un marco de acción posible. En esta tarea, el colectivo solicita la colaboración de uno de los miembros del equipo de PREVIENE, quien desplaza hacia nosotros dicha demanda, esperando un aporte externo y concreto que permitiese operativizar el funcionamiento del grupo.

---

<sup>26</sup> Esta implicación se refiere al concepto forjado por Lourau, el cual da cuenta de la falsa pretensión de lograr rigurosidad científica a través de la objetividad, neutralidad. Esto, de acuerdo a las transformaciones al interior del campo estudiado y a partir de la relación del investigador con la institución, ya sea en sus aspectos conscientes materiales o inconscientes. Así, la implicación fue un aspecto importante en el análisis del trabajo con ese grupo, pero en el desarrollo de la tesis esta temática es abordada desde otra perspectiva.

Según lo convenido, participamos durante las reuniones mensuales del colectivo, acordando una estrategia de funcionamiento que no concierne a los fines de este trabajo. Rescatamos a continuación una serie de indicadores y reflexiones que nos han servido de antecedentes para guiar la presente investigación.

A partir de una lectura general, pudimos distinguir tres momentos cíclicos importantes durante las reuniones:

- Análisis: el/la orientador/a como una especie de “mártir” encargado de supervisar diversos procesos al interior de la Escuela.
- Pronóstico: ante la alta dispersión de funciones en la Escuela y la incertidumbre frente a la labor, aparece el pesimismo respecto de las posibilidades de acción.
- Plan conformista: en un intento por retomar las riendas del problema, aparece la idea de que el pronóstico puede cambiar si se ejerce un cambio a nivel personal.

*"Da lo mismo si está o no está, ni se enteran"*<sup>27</sup>

El ciclo de las reuniones se abre habitualmente con este momento de descarga en el que los/as orientadores/as comparten experiencias que son vivenciadas como padecimientos. Predominan frases tales como “trabajo después y antes de la jornada”<sup>28</sup> o “sí o sí tiene que ser”<sup>29</sup>, como expresiones de la presión bajo la cual desarrollan su labor, presión que a la larga suele convertirse en una victimización. La adopción de la posición de mártir está incorporada de tal manera, que incluso se expresa a través de prácticas fiscalizadoras durante la reunión; pareciera ser que el control es parte de su identidad. Damos un ejemplo a continuación:

El encargado del grupo se para frente a éste y en tono inquisidor pregunta: “¿Quiénes no fueron al encuentro?”<sup>30</sup> (Encuentro de orientadores previo a la reunión), algunos levantan la mano y la atmósfera se llena de justificaciones. Se desarrolla una dinámica que desgasta la fuerza del grupo en el control, anteponiendo éste a la capacidad y posibilidad de

---

<sup>27</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 15 de Septiembre de 2009.

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<sup>29</sup> *Ibíd.*

<sup>30</sup> *Ibíd.*

coordinación del grupo. Estos/as orientadores/as juegan muchas veces a ser docentes y otras tantas inspectores; el campo es amplio y las definiciones pocas, en este escenario desempeñan un papel que oscila entre la inspección, la enseñanza, la supervisión, la coordinación y el control.

Conforme transcurre la reunión se comparten experiencias respecto a lo difícil que resulta ser orientador/a en las condiciones actuales y poco a poco los relatos e intercambios comienzan a desplazarse desde las ideas descriptivas del rol hacia ideas más fatalistas acerca de lo que éste significa. Centrándose en las dificultades y falencias del quehacer.

Lo importante, es que el sentir común es la invisibilidad de su rol; anhelan ser escuchados y contar con un espacio de incidencia. *"Es la inercia de colgarle al orientador cositas como arbolito, parecemos equeco"*<sup>31</sup>: sienten que su función está cargada de exigencias que no son capaces de responder y peor aún, que les comprometen como personas: *"(...)* *buscar formas de legitimar nuestro espacio en nuestra persona a veces también"*<sup>32</sup>, desplazando lo relativo a su función profesional hacia un ámbito eminentemente personal. Con esta fusión de dimensiones, estamos en presencia de un chivo expiatorio del sistema que carga sobre sus espaldas no sólo con las falencias de un sistema que no funciona para ellos/as, sino también con el peso de que ellos/as no funcionan para este sistema. Así, esta idea del equeco que carga con todo y no está validado por la institución en que se desempeña, se convierte en el sentido común de estos/as trabajadores; *"es que nuestra labor es educar a los profesores, a los padres, a los niños"*<sup>33</sup> y *"el orientador está solo, solo, solo"*<sup>34</sup> son frases recurrentes en estas reuniones, donde el peso del trabajo y la invalidación les convierte en unos mártires del sistema.

*"No nos queda más que saludar a la bandera"*<sup>35</sup>

Frente a este impotente escenario, aparece en este ciclo un segundo momento; el pesimismo que prosigue al acuerdo grupal de que todos son mártires. Este pesimismo se

---

<sup>31</sup> Reunión de la comisión de coordinación, colectivo de orientadores de La Florida, 30 de Septiembre de 2009.

<sup>32</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 15 de Septiembre de 2009.

<sup>33</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 7 de Octubre de 2009.

<sup>34</sup> *Ibíd.*

<sup>35</sup> Reunión de la comisión de coordinación, colectivo de orientadores de La Florida, 30 de Septiembre de 2009.

mezcla con una especie de indiferencia frente a las metas alcanzables en la labor; *“Tengo mis dudas con los cambios de los chiquillos en lugares fuera de la escuela”*<sup>36</sup>, esta misión que se les ha encomendado de abarcar todo, les conduce a pensar que deben controlarlo también, y la incertidumbre de no poder hacerlo, les lleva a cuestionar el sentido de su trabajo; *“al final te conviertes en un activista”*<sup>37</sup>.

El complejo escenario se erige como un gran muro que dificulta las perspectivas de trabajo de este grupo, alimentando un discurso pesimista al que más temprano que tarde se deben enfrentar.

Abunda la sensación de falta de control y poder en lo que les compete, que por cierto, es algo que constantemente está en discusión; *“se oye bonito todo y hasta me emociona, pero no hay funciones claras”, “pero qué es lo que hay que hacer ¿dónde está escrito?”, “estamos haciendo la pega de atrás pa’ delante”*<sup>38</sup>. Tanta difusión plantea la necesidad de tomar las riendas del asunto y resolver las cosas. Aquí es cuando llegamos al tercer momento de este ciclo; hacerse cargo otra vez.

*“No hay que bajarse del caballo y pelear a pata”*<sup>39</sup>

Entonces pareciera ser que todo pasa por un problema de disposiciones y no de condiciones. Esto nos conduce casi indefectiblemente a ir en busca de soluciones individuales, dejando lo estructural para después. Los/as orientadores/as terminan fortaleciendo su institucionalidad (no se bajan del caballo) para tomar la solución en sus manos. Al parecer, la institución les ofrece un campo de acción delimitado que les permite recobrar el control perdido.

Pese a que oficialmente predomina la noción de trabajo comunitario o de comunidad escolar en los discursos y discusiones, podemos desprender una lectura de lo individual como el eje central en el quehacer del/a orientador/a. Conclusiones como *“estamos donde queremos estar”*<sup>40</sup>, reconducen el centro del problema hacia una responsabilidad

---

<sup>36</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 7 de Octubre de 2009.

<sup>37</sup> *Ibíd.*

<sup>38</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 15 de Septiembre de 2009.

<sup>39</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 7 de Octubre de 2009.

<sup>40</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 15 de Septiembre de 2009.

individual. *"Hay que atreverse, no hay que esperar que te den el espacio"*<sup>41</sup>. Sin darnos cuenta, un problema que parecía estructural pasa a ser resuelto por cada uno en sus espacios locales; *"hay que insistir, ser pulga en la oreja y ganarse los espacios"*<sup>42</sup>. Si bien es cierto, constantemente intentan visualizar el problema de manera grupal, no logran proponer soluciones en la misma sintonía; *"no podemos seguir pensando en comunidad en forma individual. Suena paradójico, pero a veces es así"*<sup>43</sup>. Y ellos lo tienen claro, pero no logran aún escapar a esa lógica... *"al final pasa por la persona"*<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 7 de Octubre de 2009.

<sup>42</sup> *Ibíd.*

<sup>43</sup> Colectivo de orientadores de La Florida, reunión del 15 de Septiembre de 2009.

<sup>44</sup> *Ibíd.*

## **OBJETIVOS**

### Generales

A partir del material recogido de la Revista de Educación entre los años 1943 y 1994, producir un mapa de las estrategias discursivas que se tensionan sobre el lugar de producción del/a orientador/a en el sistema educativo chileno.

### Específicos

Examinar las estrategias discursivas relativas a la orientación socio-política del Sistema Educativo chileno.

Examinar las estrategias discursivas relativas a la docencia en su función orientadora.

Examinar las estrategias discursivas relativas a la constitución de un sujeto de conocimiento en orientación.

## METODOLOGÍA

Antes de describir las herramientas de recolección y análisis que conforman el método particular de esta tesis, resulta interesante hacer un pequeño recorrido conceptual que contextualice la elección de dicho procedimiento.

Para empezar, quisiéramos visualizar el lenguaje en su presentación discursiva, por cuanto constituye nuestro universo de lo real tanto sobre nuestra propia subjetividad como de aquello que nos rodea y, en particular, por el poder que a través de él se reinstituye y transforma. Así, nos valemos de la propuesta académica de R. Barthes (2004) para esbozar las fintas necesarias al trabajo discursivo sobre otros discursos:

“Ya que esta enseñanza tiene por objeto –como he tratado de sugerirlo- al discurso tomado en la fatalidad de su poder, el método no puede realmente referirse más que a los medios apropiados para desbaratar, desprenderse o por lo menos aligerar dicho poder. Y cada vez me convenzo más, tanto al escribir cuanto al enseñar, de que la operación fundamental de ese método de desprendimiento consiste en la fragmentación si se escribe y en la digresión si se expone o, para decirlo con una palabra preciosamente ambigua, en la excursión.”<sup>45</sup>

Y del mismo modo, recogemos de M. Foucault (2003) el objetivo que se plantea y propone, más allá de un trabajo puntual, para su método “arqueológico”:

“Esto es, en mi opinión, lo que debe llevarse a cabo: la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales.”<sup>46</sup>

Esto es tan importante para Foucault por la crítica que hace a la utilización de la búsqueda y establecimiento de la verdad en las dinámicas del Poder, verdad ésta que tiene procedimientos bien definidos y rastreables en la historia, basados en la indagación y el secuestro como base de las relaciones sobre los sujetos, que se establecen en la conformación del saber que produce poder o viceversa. Como vemos, esta cuestión es altamente sensible en nuestro caso de la Orientación, que está ligada íntimamente a las dinámicas de retención dentro de una jornada escolar cada vez más extensa.

Entonces, la tarea consiste en traspasar la barrera del Poder comprendido en el sentido clásico, ideológico, y desenmarañar la trama de sub-poderes que permiten la inscripción

---

<sup>45</sup> Barthes, R. *El placer del texto, seguido de lección inaugural*, Siglo XXI editores, México D. F. 2004, p. 147.

<sup>46</sup> Foucault, M. *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 2003, p. 16-17.

del hombre en las cadenas productivas y en particular de la trama de sub-poderes que, desde las ciencias humanas, siguen configurando marcos de inscripción de los sujetos al interior de comunidades de lenguajes que organizan saberes y poderes con sus estructuras propias; o como lo plantea Barthes (2004):

“Los sistemas ideológicos son ficciones (ídolos del teatro, hubiese dicho Bacon), novelas – pero novelas clásicas provistas de intrigas, de crisis, de personajes buenos y malos (lo novelesco es otra cosa: un simple corte no estructurado, una diseminación de formas: la maya). Cada ficción está sostenida por un habla social, un sociolecto con el que se identifica: la ficción es ese grado de consistencia en donde se alcanza un lenguaje cuando se ha cristalizado excepcionalmente y encuentra una clase sacerdotal (oficiantes, intelectuales, artistas) para hablarlo comúnmente y difundirlo (...) *Cada pueblo posee un universo de conceptos matemáticamente repartidos, y bajo la exigencia de la verdad, comprende que de allí en adelante todo dios conceptual debe sólo ser buscado en su esfera* (Nietzsche): estamos todos capturados en la verdad de los lenguajes, es decir, en su regionalidad, arrastrados en la formidable rivalidad que reglamenta su vecindad. Pues cada habla (cada ficción) combate por su hegemonía y cuando obtiene el poder se extiende en lo corriente y lo cotidiano volviéndose doxa, naturaleza: es el habla pretendidamente apolítica de los hombres políticos, de los agentes del Estado, de la prensa, de la radio, de la televisión incluso el de la conversación; pero fuera del poder, contra él, la rivalidad renace, las hablas se fraccionan, luchan entre ellas. Una despiadada tópica regula la vida del lenguaje; el lenguaje proviene siempre de algún lugar: es un topos guerrero.”<sup>47</sup>

Y es así que en este campo el discurso reluce su doble filo con el que se delimitan los sujetos de conocimiento, que al hablar, escribir, decretar, informar, prescribir, describir, etc. instituyen sobre sí mismos el poder que han logrado desarrollar como propio en el espacio social, tensionando la posición de la investigación universitaria (con sus “oficiantes”) a proponer un dispositivo de excursión.

Es en este sentido que buscamos un método de deriva, que se asume como un ejercicio de reescritura en contraposición a las traducciones propias de la ideología del descubrimiento y de este modo busca desmarcarse de las sombras de los poderes involucrados en cualquier delirio teórico; un método que sea en sí mismo una producción dentro de otras posibles,

---

<sup>47</sup> Barthes, R. *El placer del texto, seguido de lección inaugural*, Siglo XXI editores, México D. F. 2004, p.47

consciente de su intención de acercarse a lo real en la imposibilidad de su propio discurso, de recorrer lo múltiple a partir de la solitaria línea de su trazo.

Ésta búsqueda es la que ha desembocado en la conceptualización esquizoanalítica propuesta por Deleuze y Guattari, donde el sujeto como entidad, estrato o territorio está en constante producción, generando nuevos territorios y máquinas que a su vez, abren nuevos territorios y máquinas en su constante entre-relación. Es así como todo estrato o entidad es concebido como rizoma; aquella producción indefinida y de caminos impredecibles, que de alguna manera, conectan a todo estrato con una infinidad de otros estratos.<sup>48</sup>

Lo interesante aquí es describir todo lo productivo, creativo, que es posible identificar en el funcionamiento de estos territorios. Identificando, asimismo, todo cuanto podamos constatar en el ámbito de la reproducción y la antiproducción, en función de trazar líneas posibles; en un esfuerzo por abrir territorios, por sobre el acto de categorizarlos. Buscando no caer en purismos, concebimos estos funcionamientos como multiplicidades que no pertenecen a una cierta naturaleza, sino a muchas; no hay algo cien por ciento nuevo, ni repetición o bloqueo. La descripción cobra importancia como proceso novedoso, construido por una serie de elementos que confieren un valor propio a la descripción como proceso creativo.

Entendemos que lo productivo es aquello inmanentemente deseante, en palabras de G. Baremblytt (2004), autoproduktivo y autopromultiplicitable; es decir, su accionar abre posibilidades, caminos impredecibles o con múltiples posibilidades de conexión.

Analizar cómo se materializa la producción (o lo que hay de productivo) en un determinado estrato (disciplina) nos ayuda a comprender cómo es que el deseo se vuelve productivo y la producción, deseante; en qué medida prepondera el deseo en el territorio en cuestión. Esto resulta interesante en la medida en que compartimos la idea de que la producción propicia la existencia de lo nuevo, modificable, creativo, múltiple. El proceso productivo se expresa en diversas superficies a través de individuaciones, decodificaciones, devenires, aconteceres, líneas de fuga, codificaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones (invenciones que desarman las constelaciones consolidadas...), por lo que su descripción y análisis nos da luces de aquello que no podemos prever, aquello que de una forma u otra deconstruye lo construido.

---

<sup>48</sup> En Baremblytt, 2004

Siguiendo a G. Deleuze (2005), la crítica al psicoanálisis y su concepción del deseo, cuya naturaleza es invariablemente reconstitutiva, es decir, que tiende a restaurar estados en los que tenía vigencia una completitud o plenitud. "Lo que vengo diciendo desde el comienzo implica que pensar y desear son la misma cosa. La mejor manera de no ver o de rechazar que el deseo es pensamiento, posición de deseo en el pensamiento, verdaderamente proceso, es ligar el deseo a la falta."<sup>49</sup>

Asimismo, repara en lo más relevante de la concepción del deseo en occidente; el deseo como falta. Desde aquí, cada noción que se desprenda estará en función de restituir esta falta, como una especie de esclavitud. "Poner la falta en el deseo es desconocer completamente el proceso. Una vez que ustedes han puesto la falta en el deseo no podrán más que medir sus realizaciones aparentes en el placer y no podrán más que relacionarlo a una trascendencia que es la del goce imposible que remite a la castración y al sujeto escindido."<sup>50</sup>

A partir de esta crítica, reformular el concepto del deseo se vuelve primordial; el deseo como proceso y no como objeto; sin forma y sin significado. El deseo como fuerza, como plano de consistencia y campo de inmanencia. Así, el deseo es la superficie de registro de la producción<sup>51</sup>.

En este sentido, nos apoyamos en la hipótesis propuesta desde el esquizoanálisis respecto de la reproducción y la alienación en el quehacer de los sujetos; "El Edipo "dice lo mismo" que la Axiomática del Capital: la producción es indispensable y debe ser incesante por la necesidad, la carencia y el deseo, que también lo son. Pero lo que el psicoanálisis y el capitalismo no dicen es que la necesidad, la falta, la privación y la frustración, en suma, la castración, son producidas, y no lo son porque hay carencia, sino porque están al servicio de la producción de plusvalía que precisa que eso sea *creído*"<sup>52</sup>.

Es a esta concepción del deseo que la presente metodología hace frente. Un dispositivo que cuestiona al deseo como falta, que abre caminos y que se vale de la superficie discursiva como territorio de análisis, en tanto aquí se inscribe el funcionamiento de las

---

<sup>49</sup> Deleuze, G. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*, Editorial Cactus, Buenos Aires, 2005, p. 183

<sup>50</sup> *Ibid*, p. 201

<sup>51</sup> En Baremlitt, 2004.

<sup>52</sup> Baremlitt, G. *Psicoanálisis y esquizoanálisis, (un ensayo de comparación crítica)*, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires, 2004, p. 174.

organizaciones que restringen o amplían los horizontes de producciones deseantes. "Para evaluar en cada caso la naturaleza del aparato de represión y sus efectos sobre la producción deseante, hay que tener en cuenta no sólo los elementos de la representación tal como se organizan en profundidad, sino la manera como la misma representación se organiza en la superficie, sobre la superficie de inscripción del socius"<sup>53</sup>

El dispositivo que permita hacer la deriva a través del plano, la superficie de inscripción del discurso con la cual quisiéramos proponer relaciones múltiples de modo de recorrer sus territorios, es de un método del tipo rizoma, que multiplica las relaciones colaterales al modo de un tallo subterráneo que va creciendo de manera horizontal, careciendo de cualquier lógica jerárquica o dicotómica, propia de la arborescencia. A partir de sus núcleos nacen brotes y raíces que se expanden en direcciones variadas e impredecibles y que cambia el conjunto a medida que se aumentan las conexiones anexando territorios sin abandonar los precedentes; se diseñan mapas de los que se sale a medida que se transita en ellos. Es así como todo es posible de ser analizado con todo. Como el arte, el esquizoanálisis propone cada análisis o intervención como una pincelada única y creativa, sin alusiones paradigmáticamente unívocas concéntricas, dando paso a la expresión de lo nuevo. Así, "... un método de tipo rizoma no puede analizar el lenguaje más que descentrándolo sobre otras dimensiones y otros registros."<sup>54</sup>

Ahora bien, para caracterizar aproximadamente al rizoma se presentan los siguientes principios:

1º conexión.

2º heterogeneidad.

3º multiplicidad.

Como se puede apreciar, no aparece la identidad ni el sentido como elementos característicos de Rizoma, y es que el eje está en el proceso, el devenir y no en el sujeto o el objeto. A saber, no importa *cómo la semilla deviene flor*, sino el *devenir flor de la semilla*. "Una multiplicidad no tiene sujeto ni objeto, sino solamente algunas determinaciones,

---

<sup>53</sup> Deleuze, G. y Guattari, F. *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, ediciones Paidós, Buenos Aires, 1998, p.191.

<sup>54</sup> Deleuze, G. y Guattari, F., *Rizoma (introducción)*, Pre-textos, Valencia, 2004, p. 18.

dimensiones que no pueden crecer sin que cambie de naturaleza (las leyes de combinación crecen, pues, con la multiplicidad).”<sup>55</sup>

La concepción de las multiplicidades es la de una planicie que se desarrolla alrededor del plano de consistencia donde sus dimensiones se saturan, pero que siempre aumenta de acuerdo a las infinitas conexiones que logre establecer y que se definen desde fuera a través del recorrido que se siga a lo largo de las líneas abstractas, de fuga, de desterritorialización, de reterritorialización, que se siga en su conexión con otras multiplicidades.

Es por esto que no podemos definir a partir del concepto, pues la multiplicidad no se deja atrapar por el significado, es inatribuible: establecer un sujeto del enunciado es aliarse con el poder de la línea preponderante del discurso hegemónico, es ejercer el corte de los segmentos sobre las dimensiones, es disminuir las posibilidades de combinación. Como se enuncia en el 4º principio, el de ruptura asignificante:

“Un rizoma puede ser roto, quebrado en cualquier parte, él se recupera según tal o cual de sus líneas y siguiendo otras líneas (...) Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad desde las que es estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización por las que se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que líneas segmentarias explotan en una línea de fuga, pero la línea de fuga forma parte del rizoma”<sup>56</sup>

Lo que aquí se llaman líneas de territorialización y desterritorialización, pueden asimilarse a una figuración geográfica de los sujetos del conocimiento que plantea Foucault con la ventaja de recorrerlo en un plano sin centro. Es así como al pensar en lo múltiple como sustantivo, las identidades corresponden sólo a densidad de líneas en un plano, por lo que los sujetos, grupos o sociedades que pueden ser conceptualizados de un cierto modo, están siempre fugándose hacia otros espacios.

“5º y 6º- Principio de cartografía y de calcomanía; un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. (...) Otra cosa es el rizoma *mapa* y *no calco*. (...) El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos y a levantar el bloqueo de los cuerpos sin órganos a su máxima apertura sobre un plano de consistencia.”<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 23-24.

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p.31.

La cartografía será así nuestro ejercicio de análisis, se construye a través de la excursión, la deriva. Es un agenciamiento que opera como una máquina; un dispositivo de desmontaje sobre los órganos que se inscriben en los cuerpos y que restringen o extrañan la acción del deseo; en la producción de subjetividad.

En definitiva, la presente investigación actúa sobre una superficie discursiva; la conformada por los artículos emitidos en la Revista de Educación, a cargo del CPEIP, que a su vez depende directamente del Ministerio de Educación. Esta selección se da en función de la pluralidad de contenidos de la revista, que pretende tanto dar directrices normativas para el ejercicio pedagógico, como ser un espacio de discusión para los propios docentes.

El dispositivo de recolección es simple y estructurado; es el calco de cuanto contenido se halló relacionado al concepto de “Orientación” u “orientación” (que suelen no ser lo mismo) y que busca simplemente reducir el área a explorar.

En cuanto al dispositivo de análisis, éste busca conformar cartas de navegación sobre las cuales disponer el calco previo, se dividirán ciertos planos de consistencia para facilitar el tránsito sobre líneas altamente densificadas y en cada uno de estos planos se buscará hacer rizoma:

“empezaremos por fijar los límites de una primera línea según los círculos de convergencia alrededor de singularidades sucesivas; y después veremos si, en el interior de esta línea, nuevos círculos de convergencia se establecen con nuevos puntos situados fuera de los límites y en otras direcciones. Escribir, construir rizoma, aumentar su territorio por desterritorialización, extender la línea de fuga hasta el punto en donde ella cubra todo el plano de consistencia en una máquina abstracta.”<sup>58</sup>

Finalmente, para esbozar lo que pudiéramos llamar las conclusiones, se buscará conectar la líneas de fuga, extender nuevamente el territorio y plegarlo de modo que nuevas figuras aparezcan, pues la oportunidad de dibujar una historia del orientador en Chile se sienta sobre la posibilidad de describir parte de su devenir múltiple e incalculable, expresado en fragmentos dispares, deformados y en constante entre-relación polidimensional, y no en descubrir un marco coherente que nos explique las fluencias que han de intervenir en la conformación del sujeto orientador.

---

<sup>58</sup> *Ibíd.*, 28-29.

## RESULTADOS

Al recorrer la historia de la Orientación a través de la Revista de Educación, hemos trazado un territorio que se compone inicialmente de tres planos diferenciados pero sobrepuestos, intersectados por diferentes líneas, provenientes de los discursos tejidos alrededor de los diversos conceptos de Orientación. Estos planos se configuran de acuerdo a diferentes funcionamientos, diferentes medios de producción que en su sobreposición resultan en una compleja herramienta de subjetividad de los orientadores, así que serán desarrollados en tres capítulos:

- La orientación del sistema; donde se mapearán los discursos relativos a la Orientación que constituyen el marco más amplio para el ejercicio de la profesión y que corresponden a aquellos que se dirigen a todo el sistema educativo, surgiendo bajo la fórmula general “la educación debe orientarse a...”, para luego sumergirse en disposiciones transversales al modo de “objetivos de la educación”.
- Orientación del/a Profesor/a: docencia en su función orientadora; donde se dibujará el campo de ejercicio del docente desde el ámbito de la orientación, atravesado por las diversas labores que se le van encomendando a lo largo del tiempo. Labores que, de acuerdo a las necesidades del sistema, van abriendo nuevos campos de acción y estableciendo distintas estrategias para la pedagogía.
- La conformación subjetiva del orientador; donde se recorrerán los encargos al trabajo del sujeto orientador, conformando su quehacer a través de un cúmulo de directrices y técnicas, que se superponen en el tiempo conformando un campo difuso de posicionamientos posibles.

## 1.- La orientación del sistema

Entre la década del 40`y el 50`existen diversos discursos referidos a la orientación que plantean la necesidad del cambio del modelo de desarrollo económico del país por su deficiente capacidad productiva.

“4º-Que conviene a los países americanos, poseedores de ingentes riquezas en materias primas, desarrollar la enseñanza técnica, pues la mayor capacitación de los obreros se traducirá en positivos beneficios para la economía nacional”<sup>59</sup>

Esta situación endémica en nuestro país llega a un punto de crisis por el escenario europeo de acuerdo a los acontecimientos de la segunda guerra mundial. En lo concreto, tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica se encuentra en la post-guerra un aliciente para el desarrollo local de acuerdo al vuelco hacia la producción interna y la importación de bienes de los países devastados por el conflicto. “... Apenas iniciado el periodo de la postguerra, se preocuparon de inmediato en orientar, o mejor dicho, canalizar el proceso de la enseñanza hacia la producción, de acuerdo con los postulados de la nueva educación que concibe la entidad social “escuela”, no como algo desvitalizado y anacrónico, sino como una fuerza orientadora, impulsadora y creadora de valores culturales nuevos.”<sup>60</sup>

“1º- Que la post-guerra traerá consigo una nueva concepción de la vida, determinando la mayor intervención del mayor número posible de hombres, dentro del fenómeno de la producción, en las labores de dirección, vigilancia y ejecución;”<sup>61</sup>

Otro marcado eje externo de influencia es el que se establece desde los Estados Unidos de Norteamérica, que bajo la expansión de su modelo económico, exporta también los mecanismos de gobernabilidad, siendo para Chile el más llamativo y recomendado en términos educativos, los servicios de orientación vocacional.

“El profesor don Enrique Salas Silva, que acaba de regresar al país, aborda interesantes tópicos sobre la educación en los Estados Unidos

---

<sup>59</sup> Revista de Educación, N° 19, 1943, p. 41.

<sup>60</sup> Revista de Educación, N° 15, 1943, p. 43.

<sup>61</sup> Revista de Educación, N° 15, 1943, p. 41.

- De todo lo que Ud. Vivió de cerca en los Estados Unidos, ¿a qué materia le asigna una mayor importancia, para crearla o impulsarla en Chile?

- Indudablemente a la creación de un Servicio de Orientación para todos los establecimientos de segunda enseñanza.”

Y consultado respecto de las consecuencias de la falta de dicho servicio señala:

“(…) Y este inconformismo personal, cuando afecta a un número crecido de individuos, se transforma en un palpable y peligroso inconformismo colectivo.”<sup>62</sup>

Estos servicios son declaradamente selectivos en su esfuerzo por instalar la conciencia de las oportunidades de acuerdo a las condiciones materiales, favoreciendo el desarrollo de un “ciudadano productor” en los beneficiarios de la educación pública.

“En el segundo capítulo de este documento, que se refiere a la “orientación económica de nuestra educación”, sea al profesorado meditar sobre la trascendencia nacional y americana del problema que dice relación con la defensa del potencial humano y de las riquezas naturales o creadas por el hombre, y se señalan directivas bien precisas: la escuela pública debe dar a la juventud las bases o atributos espirituales que puedan formar al ciudadano productor, capaz de iniciativas, dispuesto a contribuir, con el máximo de sus poderes personales, en los trabajos comunes.”<sup>63</sup>

De este modo se configura la escenografía del entramado discursivo que luego veremos desenvolverse: por un lado, el interés por cambiar hacia un modelo de desarrollo económico más autónomo; por otro, la situación de la postguerra en Europa generando condiciones materiales y una justificación al cambio; y finalmente, el modelo estadounidense al cual acoplarse. En consonancia con lo anterior, comienzan a esgrimirse las razones del retraso, a establecerse las claves de lectura desde donde analizar la situación de modo de estructurar la estrategia de cambio. Éstas van generando una cierta naturalidad del “espíritu nacional”, ya que es nuestra conformación como nación la principal debilidad desde donde aflorarían las deficiencias de nuestra economía. Y es así como bajo éste se organiza la máquina de la orientación en un primer momento, “el norte” de nuestra educación:

---

<sup>62</sup> Revista de Educación, N° 30, 1945, p. 178-181.

<sup>63</sup> Revista de Educación, N° 33, 1945, p. 424- 428.

El ciudadano a formar:

“6.- LA ESCUELA Y LOS HÁBITOS SOCIALES

(sentido cultural básico de nuestra enseñanza).

(...)

En suma, su condición de externado, las frecuentes festividades, la asistencia única y las vacaciones restringen a la escuela primaria su tiempo útil para la formación de hábitos y, correlativamente, mantienen en supremacía la eficiencia del ambiente que mantiene al niño bajo su influencia incontrolada durante 4.640 horas de vigilia de cada año.

En todo caso, la Dirección General desea que estos hábitos se agrupen dando origen a tres campañas nacionales de habitación popular, a saber:

1º.- Campaña de defensa del idioma.

2º.- Campaña de cortesía y buenos modales.

3º.- Campaña de la urbanidad, civismo y espíritu público.”<sup>64</sup>

El productor comprometido, el individuo conciente y disciplinado:

"(...) Junto con esta actividad de selección y orientación, debe también proporcionar al alumnado, cuando menos, los rudimentos de los oficios manuales y capacitarlo en las técnicas más avanzadas de aquél que haya elegido cada alumno con miras a ser más tarde un verdadero “obrero calificado” en el oficio de su especialidad.”<sup>65</sup>

Esta maquinaria encargada de producir ciudadanos se va tensionando en torno a sus herramientas, hasta configurarse más claramente a partir del año 45, cuando el plan de renovación gradual de la educación secundaria establecía todo un sistema de mecanismos orientadores a partir de la consigna de la democratización y que tenía como principal tecnología a la elección. De este modo, se hacía necesaria toda una reestructuración de la institución educativa.

“Sólo así, atacándola en su base misma, será posible superar la falsa alternativa, fuente indudable de muchos de nuestros males, entre una educación liberal o humanista y una

---

<sup>64</sup> Revista de Educación, N° 30, 1945, p. 239- 242

<sup>65</sup> Revista de Educación, N° 15, 1943, p. 44

educación práctica o para la vida. En esta forma el Liceo podrá ser una institución auténticamente democrática, que proporcione a cada alumno el tipo de educación más adecuado a su desarrollo y a sus necesidades; y que aproveche ampliamente los talentos individuales en beneficio del progreso colectivo.”<sup>66</sup>

El foco de resistencia a este proceso instituyente plantea la idoneidad de un cambio de actitud, que favorezca el desarrollo del ciudadano antes mencionado, manteniendo los dispositivos pedagógicos y sistémicos establecidos hasta el momento si es que no, profundizando su arraigo.

“Nada está más lejos del ánimo de esta Dirección General que el propósito de impartir normas rígidas de doctrina profesional desde sus Oficinas, por medio de una o muchas Circulares u Órdenes del Servicio. Estima, en cambio, que es su deber fundamental el de orientar al magisterio nacional a fin de que su labor sea más fecunda y no se pierda en actitudes inútiles o ineficaces.”<sup>67</sup>

“En la enorme mayoría de los países se ha acentuado la organización de la enseñanza vocacional cada vez que se ha querido fomentar la capacidad de rendimiento económico, porque la producción no es sólo cuestión de profesionales especializados, sino también de ciudadanos bien dotados, capaces de crear riquezas en donde quiera que se encuentren. En lugar de limitar las funciones de la enseñanza vocacional primaria o cercenarle establecimientos o elementos de trabajo, es, pues, necesario mejorarla y buscarle una conexión lógica con la enseñanza profesional.”<sup>68</sup>

Donde hay convergencia es en la idoneidad de la “comunidad” y sincronía de los diversos sectores del todo social y sus actores, resultando importante la reciprocidad entre la mantención del orden social y la educación pública. Es decir, en la responsabilidad de las distintas instituciones sociales de generar las condiciones de su estabilidad, en lo cual la escuela recibe la gran misión de “ordenar los insumos”.

Este orden social como espacio de acuerdo sobre el cual se inscriben las estrategias de cambio utiliza a la democracia, la libertad y la justicia como términos recurrentes, productos de la mentalidad científica que en ese interjuego se convierte en objetivo y

---

<sup>66</sup> Revista de Educación, N° 29, 1945, p. 132

<sup>67</sup> Revista de Educación, N° 29, 1945, p. 164

<sup>68</sup> Revista de Educación, N° 33, 1945, p. 426

estrategia del sistema, alrededor del cual se van configurando distintos frentes, con sus medios y fugas respecto del centro más ordenado y controlado.

Pero volvamos a la máquina de construcción del ciudadano productor que nos concierne y que se ancla sobre el espacio del que hablábamos.

La formación de este individuo-ciudadano comprende la aceptación y entendimiento de los esfuerzos gubernamentales por la mejora en las condiciones de vida en sociedad, configurando así un marco de deuda-agradecimiento con la institucionalidad.

Esta formación del individuo-ciudadano, que es independiente producto de sus esfuerzos, tiene un componente grupal en la identificación con la institución y, con ella, con el sistema de gobierno. Identificación ésta que tiene como principal herramienta al consejo de curso, donde se conjugan los esfuerzos personales para la consecución de los fines comunes institucionales y, en ocasiones, del desarrollo de la comunidad cercana, generándose así ricos espacios de interacción que se controlan a través de la educación del deseo y las réplicas jerárquicas de funcionamiento, mientras que, aún con estas limitantes, se conforma un fuerte eje de fuga a lo que se denomina gobierno estudiantil como la alternativa preferible al funcionamiento escolar.

En este mismo sentido se hace un profundo esfuerzo por alargar los lazos identificatorios, que alcance temporal y espacialmente a las interacciones que no cubre el sistema, configurándose una fuerte herramienta de educación cívica que pugna constantemente con los “conocimientos extraescolares” y tiene como uno de sus principales focos a la dinámica familiar (generalmente comandada por adultos desescolarizados).

Por otro lado, la orientación sirve de puerta de entrada a la preocupación por el área afectiva de los estudiantes, subrayando sus capacidades para el moldeamiento de la conducta y manejo del grupo curso, desarrollando una rica fuente de técnicas pedagógicas que luego tomarán forma en el cuidado integral del individuo.

Finalmente, la herramienta más importante que desde la racionalidad científica se estructura para organizar los esfuerzos del sistema es la orientación vocacional. Ésta se encarga de la eficiencia económica del sistema a través de una temprana y conforme ubicación de mano de obra, que se justifica desde el discurso sobre una vocación con propiedades innatas y discernibles a través de un proceso de fragmentación (para la),

comprensión (que posibilita el), dominio (de uno mismo y el medio), a pesar de que exista un núcleo totalitarizante que insinúa constantemente los beneficios de “formar” la vocación hacia determinados fines de conveniencia social, en particular la idea de obrero calificado. Sin embargo, también hay una tendencia a educar “en” la elección, generando más instancias de “autodeterminación”.

Un segundo periodo se puede recortar del entramado de discursos a partir del año 66, cuando el gobierno comandado por Eduardo Frei Montalva promulga una reforma educacional que aumenta a 8 años la escolarización obligatoria y pretende dar mayor cobertura fomentando la enseñanza preescolar.

“(…) se estableció en 1967, el Servicio Nacional de Orientación. La tarea fundamental de este servicio es velar porque el proceso de orientación esté adecuadamente integrado al currículum y asesorar al personal de los establecimientos educacionales en el desempeño de sus funciones de Orientación.

(…)

La labor del Servicio ha permitido extender la orientación a todos los alumnos de los cursos en que se aplica la Reforma, en enseñanza fiscal y particular, lográndose así que los alumnos progresen en el sistema con un adecuado conocimiento de sí mismos y de las oportunidades que éste les ofrece, que les permitirá planificar su futuro sobre bases reales, con el consiguiente beneficio personal y para la comunidad”<sup>69</sup>

Cabe mencionar que en el marco de la guerra fría y los movimientos revolucionarios en América latina, Estados Unidos desarrolló una política de “cooperación” que fomentaba las reformas tendientes a instalar un “estado de bienestar”.

“I.- Conceptos, Principios y Objetivos de la Orientación, válidos para todo el sistema educacional. Objetivos primarios de la Educación Chilena: (...) el desarrollo de la personalidad, la preparación para el cambio social y la preparación para participar en el mundo del trabajo”<sup>70</sup>

El “cambio social” ya se erigía como una realidad al interior del discurso oficial y, siguiendo la tendencia anterior a la utilización de la libertad, democracia y justicia como la

---

<sup>69</sup> Revista de Educación, N° 27, 1970, p. 12- 13.

<sup>70</sup> Revista de Educación, N° 20, 1969, p. 34

justificación y fin que impulsa los cambios, se estructuran propuestas que mantengan la agitación social dentro de los marcos institucionales: la “revolución en libertad” y la “vía chilena al socialismo”.

De este modo, se configura un centro convergente en las estrategias de captación de la agitación social, la creación de un tipo de comunidad estrechamente relacionada con el centro educativo y responsable de sus orientaciones, estructurando así la comunidad desde el modelo institucional escolar.

#### “LOS CONSEJOS DE ORIENTACIÓN

El consejo de Orientación de la localidad es un organismo socioeducativo integrado por representantes del personal directivo y técnico de educación, representantes de organismos públicos y privados y miembros destacados de las actividades laborales y profesionales (...)”<sup>71</sup>

Y el desarrollo posterior que impulsará el gobierno de la Unidad Popular profundizará esta coherencia, llevando la idea de comunidad hacia un gran espíritu nacional bajo el símbolo de los trabajadores. Se generan, en consecuencia, múltiples canales de reproducción institucional que identifican las subjetividades con el modelo estatal.

“La Orientación, por tanto, no es afectada por la estructura del Sistema Escolar y por la estructura del Sistema Educacional. Es afectada también, y decisivamente, por la estructura del sistema político, por la estructura del sistema económico, por la estructura del sistema social.

#### (...) TAREAS BÁSICAS DE LA ORIENTACIÓN

- 1) Participar en la organización de las comunidades (...)
- 2) Participar en las organizaciones populares, colaborando con la capacitación de sus componentes (...)
- 3) Asegurar entre la comunidad y la escuela (...) los medios de comunicación de masas y la escuela, una comunidad de propósitos y de acción y, en lo posible, el empleo de los mismos recursos humanos y materiales.”<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Revista de Educación, N° 12, 1968, p. 69

<sup>72</sup> Revista de Educación, N° 35, 1971, p. 86-87

Al darse las condiciones que hicieron del cambio social un objetivo gubernamental, la orientación de la educación se convirtió a este “programa”, organizando sus esfuerzos hacia la captación del entorno al interior de su trama organizacional, variando sus estrategias desde la adecuación local a la implementación del programa nacional, hasta la determinación de una estrategia local de desarrollo del currículum escolar. Claro que la diferencia estriba fundamentalmente en la cuestión de la vinculación con el mundo del trabajo, de modo que en el modelo reformista de Frei se busca un cambio en la valoración individual y familiar de los trabajos productivos, y en la propuesta de Allende se busca integrar definitivamente el mundo del trabajo en la escuela, desarrollando un espíritu “proletarizante”.

De este modo la “libertad” que pretende mantener el modelo reformista se centra en un modelo más individualista, que utiliza herramientas de autoconocimiento basado en una planificación “científica” de exploración de la personalidad a través de etapas predeterminadas, mientras que la “cientificidad” del análisis “marxista” pretende unificar la lectura de la realidad en la propaganda de sus preceptos, estableciendo tecnologías que transforman a los sujetos en expresiones de su ideología, a través de mecanismos de control permanente.

Tras el golpe de estado de 1973 se establece un continuo esfuerzo por imponer las lógicas económicas neoliberales en todas las esferas de la sociedad, lo cual tuvo su mayor expresión en el ámbito educativo en la promulgación de la Ley orgánica constitucional de educación LOCE, a sólo meses de la entrega del gobierno a manos de la Concertación de partidos por la democracia.

Pero antes se conformó un marco dentro del cual el modelo era plausible y coherente con los discursos respecto de la educación. En lo concreto, la orientación como objetivo general del sistema en consonancia con los demás aspectos de desarrollo social, prácticamente desaparece, surgiendo en su reemplazo contenidos valóricos transversales al currículum.

“Decreto 4002 de 1980.-

Decreto sobre planes y programas de educación general básica sufre modificaciones

d) Desempeñarse en su vida como persona razonable, provisto de los hábitos y valores propios de tal, y participar en la vida de la comunidad cumpliendo con sus deberes y

exigiendo sus derechos. Entre los valores que deberán destacarse se encuentran el amor a la patria; el amor a Dios, a los padres y a la familia; el respeto por la dignidad del hombre manifestado a través de los valores de tolerancia y de comprensión; y por último, los valores propios de la sociedad cristiana que forma parte del Objetivo Nacional del Gobierno”<sup>73</sup>

Esta posición tiene un importante nudo de condensación en el decreto 300 del año 1981, donde el proceso se centra en la organización pedagógica de los contenidos valóricos y de formación de hábitos.

“Durante la adolescencia el alumno necesita:

- Aceptar su propio cuerpo y su apariencia física
- Comprender sus procesos síquicos y relacionarse en forma más madura con sus compañeros del mismo sexo.
- Establecer relaciones adecuadas con personas del otro sexo, tanto en la vida familiar como en el medio social, sobre la base de la comprensión de sus valores propios y de su papel social masculino o femenino.
- Tomar conciencia de su originalidad y de sus capacidades de solidaridad.
- Valorar el mundo del trabajo y prepararse para la participación responsable en él.
- Formarse una escala de valores que le permita integrarse a su comunidad como ser original y creador.
- Entender que el estudio es el trabajo del escolar y que la disciplina es el método adecuado y necesario para alcanzar las metas que pretende.”<sup>74</sup>

En cuanto a la orientación como máquina con herramientas propias, ésta se centra en la creación de un nuevo ciudadano, un ciudadano autovalente ante los embates y cambios del medio, consciente de sus condiciones de existencia y esencialmente libre, de acuerdo a su condición profundamente humana.

“(…) el autoconocimiento que logre a través del proceso de orientación, lo conducirá a establecer sus posibilidades y limitaciones, y le permitirá afianzar valores y actitudes,

---

<sup>73</sup> Revista de Educación, N° 86, 1981, p. 69

<sup>74</sup> Revista de Educación, N° 94, 1985, p. 6

éticas y cívicas que le ayuden a adaptarse al cambio social y a formularse decisiones adecuadas para continuar dentro del sistema formal”<sup>75</sup>

“La educación cumple entonces con una doble tarea: por una parte, satisface la necesidad que tiene el hombre de afirmar su autonomía espiritual por sobre el determinismo de la naturaleza, y por otra parte, contribuye a desarrollar la singularidad propia de cada ser humano.”<sup>76</sup>

Este proceso de formación de individuos, que busca cortar el lazo de conformación subjetiva a través de las condiciones materiales de subsistencia, desarticulando las relaciones sociales, necesita de su propia coherencia alrededor de la cual configurar la aceptación de las condiciones dentro de la propia “libertad” y ésta la encuentra en los hábitos y valores que provienen de las convicciones católicas.

Finalmente, los casos que se escapen a la orientación grupal establecida desde las etapas del desarrollo psicológico, serán considerados fundamentalmente como un problema de personalidad, iniciando una nueva etapa de patologización de conductas indeseadas de acuerdo a este marco de estrechamiento de los procesos de orientación, al mismo modo que la orientación vocacional se concentra en el ajuste entre la información y las condiciones materiales de continuación de estudios formales.

"Es de la mayor importancia que el profesor esté convencido profundamente que la persona es más o menos valiosa, o más o menos feliz por lo que es y no por que hace ni por lo que tiene. Sólo de este modo es posible orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes, pero falsas"<sup>77</sup>

Tras el triunfo del No en el plebiscito de 1989 y las elecciones presidenciales que pusieron a Patricio Aylwin, representante de la Concertación de Partidos por la Democracia, a la cabeza del proceso de “transición”, la orientación educativa recibe un especial interés que se refleja en la circular 600; un documento que establece los nuevos lineamientos que definirán los esfuerzos orientadores del sistema escolar, pero que no tiene la fuerza de una ley o un decreto, por lo que apela principalmente a la voluntad de los directivos.

---

<sup>75</sup> Revista de Educación, N° 80, 1980, p. 39

<sup>76</sup> Revista de Educación, N° 75, 1979, p. 25

<sup>77</sup> Revista de Educación, N° 79, 1980, p. 119

## “QUINTO

1.- La función de Orientador será ejercida preferentemente por un profesional de la Educación idóneo, que haya completado estudios de post- título de Consejero Educacional y Vocacional u Orientador, en una Universidad reconocida por el Estado.

2.- En cada establecimiento (...) deberá existir, a lo menos, un Orientador que cumpla las funciones de Orientación Escolar.

3.- Será responsabilidad de cada establecimiento velar para que cada ejercicio de la función de Orientador tenga una carga horaria que permita realizar su cometido en forma eficaz...”<sup>78</sup>

Esta característica discursiva del periodo que agrupamos desde 1990 hasta 1997, se ve también expresada en el constante énfasis en el desarrollo del currículum oculto o cultural, que se debiera trabajar en función de problemáticas contingentes y de interés público, centradas fundamentalmente en la cuestión de la democracia; la cual es trabajada “críticamente” a través de una pedagogía que involucra el desarrollo de la personalidad de los educandos, en busca de producir la tensión con el modelo de imposición valórica de la dictadura.

“5. Los grandes problemas que plantea a la escuela el desarrollo de la actitud democrática.

Desde el punto de vista del alumno: el problema de la graduación del objetivo de metas. Problema por cuanto el niño debe desenvolver gradualmente su personalidad desde un nivel de dependencia hasta la más plena autonomía.

Desde el punto de vista del colegio: el problema de la organización del curso, del colegio y del régimen de administración escolar. Organización que debe permitir y facilitar las formas de convivencia y el clima psicológico requerido por la democracia y sus valores.

Desde el punto de vista del profesor: el problema de las actitudes del docente y el problema didáctico de calibrar procedimientos de trabajo que permitan “personalizar” a cada uno de los niños (diferencias individuales) dentro de un trabajo que se orienta por objetivos comunes y colectivos.”<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Revista de Educación, N° 186, 1991, p. 63

<sup>79</sup> Revista de Educación, N° 191, 1991, p. 33

De este modo, la orientación profundiza la tendencia a la desvinculación de una planificación económica de la educación y busca generar congruencia alrededor de la consigna democrática, generando espacios de mejora educacional en las oportunidades individuales.

“Las políticas educacionales vigentes se fundamentan en los principios de equidad y participación de los agentes educativos, con el propósito de mejorar la calidad y pertinencia de la educación (...). Los problemas personales y sociales que afectan a los educandos, y en especial a los jóvenes, hacen necesaria una orientación remedial que complemente la acción preventiva a nivel escolar, que fortalezca las actitudes positivas de los educandos, contribuya a evitar conductas indeseables...”<sup>80</sup>

Así, no se generan nuevas estrategias de cambio hacia la pretendida calidad y pertinencia, sino que se profundiza el modelo de mercado que delega el logro de estos objetivos al funcionamiento de la competencia y el “adecuado” o “justo” acceso a la información que la propicia.

Completado este recorrido a través de las estrategias desplegadas por el sistema estatal en su afán de “orientar los destinos de la nación”, podemos apreciar a nivel general cómo el sólo concepto de “orientar” está cargado de un significado homogenizador; orientar es delimitar el territorio dentro del cual se conforma nuestra ideología común, nuestra cultura, que siendo una, puede ser representada y su objetivo, programado, establecido, planificado. El progresivo desvanecimiento de los discursos que establecen explícitamente los encargos del Estado al sistema educativo, no responden a una disgresión de núcleos significantes (conformadores de los grupos-comunidades) sino a la transformación de las máquinas orientadoras que conforman una estructura acumulativa, aprovechando las tecnologías anteriores para instalar nuevos agenciamientos.

De este modo, podemos caracterizar una primera máquina que se centra en la producción de ciudadanos. Es ésta una máquina de captación, expansiva; declara la decadencia de la cultura que fermenta al margen de las instituciones. Desprecia la ignorancia e ineficiencia generalizada, proclamando la superioridad práctica y moral de la mentalidad científica que detenta, valiéndose ante todo, de los ideales protectores de democracia, libertad y justicia.

---

<sup>80</sup> Revista de Educación, Nº 186, 1991, p. 61

La producción de ciudadanos opera en base a la cautividad, expande su acción abarcando más territorio y maximiza los recursos a través de la segregación; que le asegura la conformidad de los sujetos de acuerdo a la conciencia de su posición, la información clara de sus posibilidades. Su ideal es el ciudadano solícito a las demandas del sistema, productor entusiasta, confiado en la recompensa justa a sus esfuerzos, el cual es formado a través de la “educación” de sus intereses y objetivos, en definitiva, de sus deseos, a través de un proceso de deuda/agradecimiento que establece el marco identificatorio con profesores primero y así sucesivamente con los representantes del poder instituido.

El agenciamiento, que a partir de esta máquina se desarrolla y cobra protagonismo, es el de la captación de la agitación social, o de institucionalización de la fuerza instituyente<sup>81</sup>. El nuevo órgano encargado de este proceso funciona en base a la ideología del cambio social, que al volverse hegemónica precisa de la absorción de pautas culturales más amplias, que puedan integrarse a la orgánica escolar. Se abren así, porosidades que operan como flujos identificatorios entre la institución y su entorno, manteniendo la supremacía científica como herramienta de coordinación de los intereses comunes hacia objetivos concretos, aumentándose los mecanismos de registro que garantizan la eficiencia de los recursos gracias al control subjetivo. En otras palabras, la estrategia de educación de los deseos sobrepasa el ámbito educativo integrando herramientas de participación social, involucrando más actores del entorno a las dinámicas de la institución a la vez que se instaura el modelo ideológico de identificación.

La siguiente variación que adopta la máquina de orientación actúa cortando los lazos laterales de subjetivación que proliferan en la vida de los grupos y se habían fomentado con el desarrollo anterior, con lo que se rigidiza la producción de ciudadanos a través de la identificación jerárquica. Se erige un nuevo ideal de individuo autovalente, libre de las ataduras materiales y profundamente moralista, homogeneizando en torno al modelo de aceptación de las reglas del mercado y patologizando las fugas del sistema.

Finalmente, se flexibilizan las prácticas; la máquina que había generado diferentes órganos dispone ahora de todos ellos para llevar a cabo una orientación que debe cumplir su labor

---

<sup>81</sup> Entendido desde la conceptualización de Lourau, que pretende ampliar el marco binario de la dialéctica instituido/instituyente a través de la inclusión del proceso de institucionalización, que se inscribe en el devenir de los procesos. (Lourau R. 2001)

“silenciosamente”, asegurando los principios de libertad, democracia y justicia, a través del nuevo discurso de la participación y equidad para la calidad y pertinencia, asegurados por las herramientas del mercado. En este marco, los modelos subjetivantes que han perdido el poder identificador por porosidad, de acuerdo a las lógicas clientelares de relación con el entorno; y por lazo jerárquico, ya que se configura una estrategia de diferenciación/ruptura con el periodo anterior; se empeñan en producir una “cultura organizacional”, en proporcionar el “clima psicológico” que delimite los marcos de adaptación.

## **2.-Orientación del/a Profesor/a: docencia en su función orientadora**

“Para precisar claramente el sentido que tiene la inclusión de estos estudios en el plan, conviene insistir en que cualquier disciplina o “asignatura” del currículum NO TIENE como objetivo la acumulación progresiva de conocimientos sino el DESARROLLAR HABILIDADES, VALORES, DESTREZAS, etc., que permitan al educando realizarse personalmente, es decir, comprenderse a sí mismo, a los demás, al mundo que lo rodea y participar eficientemente en la vida de la comunidad, aportando a ésta, mediante su esfuerzo sostenido, nuevas creaciones, conocimientos y valores, transformándose así en un agente constante de innovación y de cambios.”<sup>82</sup>.

Este capítulo se desarrolla alrededor de las indicaciones y recomendaciones que se hace a los/as profesores/as para implementar estrategias referidas a la orientación en el seno de su labor pedagógica, tanto en un sentido paralelo a las cátedras específicas, a través de unidades especiales, cruces entre cátedras o ejercicios contextualizados; como en la labor más concreta de las jefaturas, debido a su relación más cercana y cotidiana con los estudiantes. “El desarrollo cívico y moral está a cargo de profesores jefes, considerándose un honor el cargo, sin recibir horas extras, pero con el tiempo se institucionaliza”<sup>83</sup>. Situarnos en el rol que cumple el/la profesor/a en el proceso de adaptación de los/as estudiantes es fundamental, pues como ya hemos visto, la adaptación es la principal tarea al interior de la escuela, y principal expresión de la homogenización en la misma. Y ésta, como veremos a continuación, se concreta más eficientemente, mientras más influencia subjetiva se tenga sobre el/la estudiante, he ahí el énfasis que se pone en el carácter inseparable de la educación y la orientación. “La orientación, en efecto, es un proceso integral, consustancial con el proceso educativo, inseparable de éste, y con fines, objetivos y medios, que no pueden ser diferentes de los que se han determinado para la educación nacional (...)”<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> Revista de Educación N° 2, 1967, p. 67

<sup>83</sup> Revista de Educación N° 142, 1984, p. 44

<sup>84</sup> Revista de Educación N° 3, 1967, p. 10

La homogenización se configura como la línea de frontera que circunscribe el campo de acción docente. En lo explícito se articula desde el discurso de la convivencia social, y se extiende tanto dentro como fuera de este campo de acción. Persiguiendo un “adecuado” control social, asegurando la gobernabilidad del Estado en el desarrollo de sus imperativos económicos y actuando tanto hacia dentro como hacia fuera; hacia dentro con el disciplinamiento, y hacia fuera con la formación de ciudadanos. A este registro le asignamos las técnicas enfocadas al fomento de los valores patrióticos y cristianos<sup>85</sup>, la ética del “ciudadano productor”<sup>86</sup>, la cuestión de la participación<sup>87</sup> y el “hombre nuevo”. Al interior de esta frontera instituida por la homogenización encontramos pequeñas grietas de los mecanismo de control que utilizan la clasificación como componente base; el problema de la diferencia de clases, la toma de conciencia del lugar que se ocupa al interior de la sociedad, las oportunidades propias de éste y cómo estas determinaciones se relacionan con la libertad y la elección. Así, siempre quedan ciertas cuestiones que escapan a la capacidad homogenizante de la escuela, dejando recovecos de “libertad” para los actores del sistema; “libertades” que en el fondo (y en la superficie) no son más que grietas sin registro, grietas que pueden ser recorridas en un sentido u otro y que por tanto carecen de control. Emergen aquí experiencias novedosas, que las más de las veces, suelen terminar en experiencias pilotos, ya sea por su irreplicabilidad o incapacidad para reproducir el sistema.

La influencia que se ejerce sobre el/la estudiante es un campo inestable y a la vez codiciado por el sistema educativo. Inestable, respecto del impacto que ejercen las diversas intervenciones en los variados contextos y codiciado, por las posibilidades que ofrece en la influencia sobre los estudiantes. Por esto, el/la profesor/a es clave; su irrepetible cercanía con los/as estudiantes genera un espacio privilegiado, que le permite valerse de una estrategia fundamental para la Orientación: la Identificación. Así, se aprovechan instancias como el Consejo de Curso, uno de los territorios más fructíferos para estos fines. “El Consejo de Curso es una forma de orientación colectiva por la cual un grupo curso se reúne con su profesor jefe con el objeto de enfrentar en común las tareas que se le presentan en

---

<sup>85</sup> Revista de Educación N° 79, 1980, p. 80

<sup>86</sup> Revista de Educación N° 15, 1943, p. 44

<sup>87</sup> Revista de Educación N° 35, 1971, p. 86

su condición de grupo.”<sup>88</sup>. A partir de la figura del/a profesor se intenta, entre otras cosas, cultivar un estilo de gobernabilidad entre los estudiantes; se instauro un sentido común de cómo deben ser los gobernantes; “(...) distante por igual del autoritarismo de quien dirige a un grupo según su particular criterio y decide por él, como del democratismo de quien se siente únicamente parte de un organismo deliberante y abandona su responsabilidad de adulto que conduce a un grupo de niños”<sup>89</sup>. Asumiendo la capacidad productora subjetivante de la escuela, principalmente a través de los mecanismos de identificación desarrollados tanto a nivel de jefaturas y espacios de orientación, tenemos que el/la profesor/a se vale de instancias, como el consejo de curso, para entrenar a los estudiantes en cierto tipo de ciudadanía; validando estrategias de gobernabilidad, otorgando referencias conceptuales para la comprensión de la participación, la libertad y la justicia, entre otros. A esto, le acompaña el desarrollo de objetivos transversales como herramienta en la construcción de un sentido común, que permite homogenizar en miras a la promoción de determinados sistemas de gobernanza.

En definitiva, se refuerza el tipo de democracia que el gobierno de turno quiera propiciar; aquí los poderes sugestivos del/a profesor/a se personifican con fuerza y utilizan al Consejo de Curso como el principal campo de investigación de los/as estudiantes (no para ellos/as). “El valor social de la experiencia escolar abarca mucho más que un entrenamiento en la ciudadanía, ya que alcanza a todo el campo de la actividad social en que el niño se desenvolverá luego, incluyendo la obediencia y el mando en una comunidad democrática moderna, que es una comunidad cambiante. Con esto, ha querido decir que es imposible prever lo que será la civilización dentro de unos años. De ahí la tendencia a educar para un mundo esencialmente variable.”<sup>90</sup>.

Se desarrolla un modelo “arqueológico” que justifica la formación valórica mediante el arraigo en la tradición y la adaptabilidad en lo vocacional, estableciendo un modelo grupal ideológico (idealista) como fuente de energía, y un modelo individualista como caracterizador de la diversidad, segregándola así de lo grupal; “Respecto al rol de la

---

<sup>88</sup> Revista de Educación N° 20, 1969, p. 35

<sup>89</sup> Íbid.

<sup>90</sup> Revista de Educación N° 58, 1951, p. 55

orientación (...) la mayoría de los problemas son de personalidad, lo que exige indudablemente una mayor dedicación”<sup>91</sup>.

Al interior de la escuela, el/la profesor/a se posiciona entre el individuo y el grupo; indicándole al grupo cómo son los individuos y a éstos qué significa ser un grupo. La identificación que logra en ambas direcciones, a lo largo del proceso de sugestión es fundamental. El/la profesor/a hace el quiebre entre ambas conformaciones, quitándole al grupo la posibilidad de conformarse como tal, al tiempo que desplaza dicho poder hacia su figura, por entero validada. De esta manera, descentra a los estudiantes de su interés por aprender y los vuelca en un interés por el/la profesor; su enseñar. Cabe destacar que la distinción entre aprender y enseñar se hace en el sentido de la productividad que subyace a ambos procesos. Por un lado, el centramiento en aprender guarda relación con la capacidad del individuo de destinar sus energías hacia comprensión y aprehensión del medio que le rodea (descubridor/conquistador). Mientras que el centramiento en enseñar apunta hacia una actividad más pasiva, entendiendo al estudiante como receptor (descubierto/conquistado).

Enseñar que está centrado en el manejo de información, cuyo flujo unidireccional garantiza la influencia en los estudiantes, influencia que se expresa en la regularidad de aspiraciones. Principalmente a través del/a profesor/a, la escuela uniforma las perspectivas de vida de los/as jóvenes; entrena su vocación y les enseña a desear aquello que es conveniente para el adecuado funcionamiento del sistema. Se homogeniza y se adapta. Homogenizando la ideología imperante, mediante procesos de adaptación que se valen de mecanismos identificatorios basados en la información como herramienta central. A través de la promoción de dispositivos de subjetividad en los estudiantes, se efectúa una asimilación de estructuras reproductivas en la subjetividad de los mismos. El/la orientador/a y profesor/a gozan del privilegio de su posición para dar curso a importantes procesos de sugestión, que basan su desarrollo, principalmente en la validación de la información como referente y la posición de poder institucional y psicofamiliar que ocupan al interior de la escuela. La importancia del funcionamiento de esta máquina es su capacidad de generar “sentido común” entre los estudiantes, facilitando los mecanismos de autorregulación en función de la homogenización; se controla la disciplina, los intereses

---

<sup>91</sup> Revista de Educación N° 104, 1983, p. 47

vocacionales y los estilos de vida, entre otras cosas, sin necesidad de la presencia de los/as maestros/as y orientadores/as. Se establece una especie de canal entre los/as estudiantes y la sociedad a través de estos dispositivos de subjetividad. Se instalan mecanismos que luego son autónomos y no requieren del control de la institución para funcionar. Este control autónomo está directamente relacionado con las figuras identificatorias, generando transformaciones que las más de las veces, se dan en función del sistema imperante que se encarna en los distintos estratos del sistema. Ahora, todo este mecanismo, se sienta sobre las bases de la investigación efectiva, es decir, la recopilación de información, he ahí su importancia; “La posibilidad de descubrir en su debida oportunidad las aptitudes de cada educando, para encauzarlo en el tipo de actividad o estudio que lo lleve a una pequeña realización de sus aspiraciones y a una contribución acertada y eficiente al medio social-cultural y económico que lo rodea, como asimismo la actitud alerta, generosa y comprensiva para guiar al niño (...)”<sup>92</sup>.

Con esto, el reconocimiento de las imposiciones ideológicas externas como propias, resulta fundamental en el proceso de “dejarse moldear” por la institución. Lo interesante de este fenómeno es que no sólo se da entre los estudiantes, sino que también entre los mismos profesionales que los tienen a su cargo, que casi sin darse cuenta, se van convirtiendo en una especie de predicadores del autocontrol y la autorregulación, encarnando la herramienta más efectiva de los sistemas neoliberales; la incorporación de estructuras externas (ajenas) al funcionamiento interno de los sujetos.

Podemos ver que desde el campo de la docencia, la herramienta por excelencia es la información, que con fines pedagógicos se moldea para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, cuando el/la docente extiende su territorio hacia al campo de la orientación, lo hace con la información bajo el brazo. Así, el flujo de información se da en dos sentidos; extrayendo información de los/as estudiantes con fines investigativos y entregando información a estudiantes y apoderados, con fines orientadores. Así, el/la profesor/a, en su función orientadora, tiene dentro de sus obligaciones la de *informar* a los estudiantes acerca de sus oportunidades educacionales y vocacionales<sup>93</sup>; *informar*

---

<sup>92</sup> Revista de Educación N° 1, 1967, p. 44

<sup>93</sup> Revista de Educación N° 29, 1945, p. 133

acerca de las normas de convivencia entre los estudiantes<sup>94</sup>; recabar la *información* acerca de las aptitudes y posibilidades ocupacionales de los estudiantes<sup>95</sup>; e *informa* a los apoderados acerca del rendimiento y comportamiento de sus pupilos<sup>96</sup>, etc.

Se desarrolla una serie de estrategias pedagógicas, tanto desde el nivel central (directrices y propuestas estatales), como desde los bordes del sistema (intervenciones locales de los/as docentes). Así, se desarrolla un cúmulo de experiencias, que prescindiendo de un hilo conductor, se acoplan dando origen a modelos de intervención que se ponen a prueba en las diversas realidades locales. Siempre, por supuesto, centrados en indicadores medibles, comparables o cuantificables que arrojen algún tipo de información útil, ya sea para extraer más información o entregarla.

Bajo la táctica de extracción de información, encontramos al alumno como objeto; el modelo familiar como herramienta de recolección de información, a la vez que como herramienta de sugestión; la observancia tanto dentro como fuera del aula, el registro para conformar perfiles de estudiantes y la sobrecarga de trabajo en función de estos objetivos. Se reafirma la capacidad del profesional en función de un autoritarismo omnisciente que debe estar siendo constantemente explicitado a través de instructivos, decretos, etc. Así, la docencia configura su función de manera bastante ortopédica, afirmando su consistencia en el exterior, es decir, volviéndose dependiente de las directrices que establece la centralidad. Esta capacidad de control promovida entre los/as maestros/as podría considerarse una personificación del Estado en la figura del/a profesor/a, quien debe controlar a partir del conocimiento pleno de cada estudiante, para de ese modo ejercer el control (disfrazado de instrucción) más amplio posible. “En todo caso, el profesor jefe, tal como se lo considera corrientemente en los liceos, es un elemento indispensable en la trabazón administrativa y técnica de los colegios, y representa un nexo indispensable entre éstos y el hogar, y aún entre los propios alumnos y sus demás profesores. El informa a los apoderados acerca de aquellos datos interesantes recogidos en los Consejos Generales de Profesores y en Consejos de Profesores de Curso, sobre el comportamiento y rendimiento

---

<sup>94</sup> Revista de Educación N° 20, 1969, p. 35

<sup>95</sup> Revista de Educación N° 79, 1980, p. 116

<sup>96</sup> Revista de Educación N° 20, 1944, p. 208

de sus pupilos; acumula, asimismo, en el hogar del niño, las informaciones que necesita el Servicio de Asistencia Social del Liceo (...)”<sup>97</sup>.

Así, la Orientación se va desarrollando como una disciplina científica, cuyo origen estuvo en la labor docente; “Artículo 51 del Reglamento General de los liceos del año 1929 dice: Uno de los profesores jefes designados por la Dirección General de Educación Secundaria desempeñará las funciones de Consejero Vocacional”<sup>98</sup>. Su principal objetivo es la adaptación social, importando modelos extranjeros que la avalan. El principal brazo de acción de esta Orientación es el manejo de información como mito de la capacitación, estableciendo una especie de parangón entre información y experiencia. Haciendo funcionar al campo escolar como un espacio de experimentación sobre los alumnos y no para ellos. Existiendo más opciones para los estudiantes al interior de la escuela, no para desarrollar lazos de expansión horizontales, sino para generar decisiones tempranas y consistentes (y por tanto, reduciendo al máximo el margen de pérdida o fuga al interior del sistema).

Ahora, ¿por qué la Orientación logra posicionarse en la escuela a través del uso de esta herramienta? Principalmente, porque el marco científico racionalista que ha sostenido a la escuela durante décadas, se esgrime sobre la supremacía de la verdad como herramienta de validación de la disciplina. Con la verdad por delante, instituciones como la escuela o el estado logran imponer marcos regulatorios y desplegar mecanismos de control irrefutables. Sobretudo, porque la escuela utiliza dicho marco no sólo en este aspecto, sino también en la justificación de su orgánica para la promoción de contenidos específicos.

La principal función del/a profesor/a es la observancia de las fuerzas libres de los educandos y la utilización de técnicas pedagógicas en función de su redireccionamiento y más óptimo provecho en el ámbito productivo. Una instancia perfecta para ello es el Consejo de Curso, que se instituye también como el espacio de expresión del carácter, pudiendo liberar al resto de los espacios de dicha tarea. En esta instancia, las expectativas están puestas en la capacidad del/a profesor/a de convertir a la escuela en una máquina de producción de ciudadanos. Esbozando al consejo de curso, como el espacio por excelencia formador de hábitos adaptativos. Al interior de las fronteras institucionales se da una

---

<sup>97</sup> Revista de Educación N° 20, 1944, p. 208-211

<sup>98</sup> Revista de Educación N° 142, 1984, p. 44

investigación, cuyo principal objetivo es la eficiente colocación socio- laboral de los estudiantes. Cobra tal relevancia la orientación hacia el trabajo, que “La labor de orientación y educación vocacional es, pues, la tarea primera y básica de los profesores de escuelas y grados. El aprendizaje es lo complementario y constituye el campo en que observa el juego de las aptitudes”<sup>99</sup>.

En el proceso investigativo, surgen también una serie de estrategias de exploración que desplazan parte del problema del manejo de información hacia los propios estudiantes; el *aprender a aprender* y el conocerse a sí mismos son cuestiones que descentran al profesor/a de esta acumulación de información, exigiendo a éste/a la enseñanza de técnicas de autoexploración que permitan a los estudiantes autoregularse. A la vez que se descomprime el acervo de exigencias hacia el/la docente (mejorando su eficiencia), se consigue dar curso a un proceso clave en cualquier sistema educativo neoliberal; el autocontrol. Éste no sólo resulta beneficioso en términos económicos por la disminución de la inversión en mecanismo de control en la escuela, sino también por el impacto que esto tiene a futuro en las condiciones de gobernabilidad. Estudiantes que han sido preparados para dejarse gobernar autogobernándose, resultan ser mejores trabajadores y ciudadanos para cualquier sistema.

### *Estrategias de Homogenización*

“Nosotros pensamos que el remedio para la indisciplina en los colegios no puede en caso alguno ser la represión violenta. Tal vez un poquito menos de intransigencia o de incompreensión de parte del profesor, y todo se habría arreglado amistosamente (...)”<sup>100</sup>. Los estilos de docencia en el ámbito de la Orientación están directamente relacionados con las características del gobierno de turno y por tanto, lo que éste sostenga a través de sus lineamientos y directrices. Como máquina de producción de subjetividad, la escuela se vale de distintas estrategias que intentan construir una ciudadanía bajo los imperativos del estado y sus dinámicas. De este modo, nacen los agenciamientos que incorporan

---

<sup>99</sup> Revista de Educación N° 33, 1945, p. 427

<sup>100</sup> Revista de Educación N° 17, 1949, p. 39

necesidades colectivas al aparato estatal, planteando el problema de la cooptación y agilizando los procesos de cambio necesarios para sostener el funcionamiento al interior del sistema estatal. Por otra parte, estos agenciamientos suelen explotar la energía de quienes componen las institucionalidades a través de las restricción de lazos entre los mismos, restricciones que se dan en el proceso de rigidización, que opera generando relaciones verticales más rígidas, permitiendo el control unidireccional desde la institucionalidad central.

Durante la década de los 70`no es la figura personificada de los/as profesores/as lo que cobra sentido, sino la orgánica que se construye al interior del sistema. Abundan las ideas comunitarias y participativas en los modelos de gestión, por lo que la apuesta en la eficacia del sistema educativo no está en la figura del/a profesor/a, sino en las estructuras que se conformen al interior del sistema; los consejos escolares; la estructura académica; los trabajos voluntarios; el nacionalismo; los valores socialistas, etc. Su principal estrategia es la adaptación curricular.

Con la dictadura militar, la perspectiva comunitaria en la elaboración de planes de intervención desde la orientación disminuye, y se refleja el autoritarismo del sistema en la centralización de las funciones. Así, el/la ideal de profesor/a jefe, es aquel capaz de tener todo bajo control, centralizando la información y favoreciendo la predictibilidad. "El profesor de curso o el profesor jefe es en quien descansa la responsabilidad de llevar a cabo esta labor formativa, complemento indispensable de todo proceso verdaderamente educativo"<sup>101</sup>. "El profesor jefe o profesor de curso desempeña dos tipos de funciones en su calidad de jefe de curso: la función formadora o tutorial y la función administrativa. La formación personal o tutorial la lleva a cabo el profesor jefe (...) a través de la entrevista personal con cada alumno de su curso. Esta entrevista debe realizarse con una periodicidad no mayor de 15 días hábiles"<sup>102</sup>. Aquí, la información o investigación previamente realizada, cumple su función predictiva. La información como herramienta permite, principalmente, dos cosas: identificar las condiciones propicias para desarrollar la identificación de los estudiantes con la figura del/a profesor/a y otorgar la información necesaria para conducir las elecciones de los estudiantes.

---

<sup>101</sup> Revista de Educación N° 79, 1980, p. 116

<sup>102</sup> *Ibid.*

Posterior al período dictatorial, se reestructura el Sistema Educativo, proceso que afecta directamente la función orientadora. Principalmente, porque se implementan nuevos decretos y directrices, cuyo objetivo es destacar la transición. No obstante, las reformas promovidas son tan superficiales, que es preciso compensarlas con modificaciones estéticas para generar una percepción más categórica de cambio.

Con esto, la década de los noventa se caracteriza por ser un período de múltiples intervenciones y, principalmente, de consolidación de los mecanismos homogenizantes aplicados en tiempos de dictadura. Tras años de promoción de modelos de autocontrol, aprendizaje, ciudadanía y valores, al gobierno democrático sólo le resta trabajar sobre estos dispositivos subjetivantes. Así, discursos como el “aprender a aprender”, promovidos en la década de los 80`, cobran el máximo de los sentidos a través de intervenciones curriculares en la década de los 90`. Existe una evolución desde este dispositivo hacia el “conocerse a sí mismo” o el favorecimiento del autocontrol, por ejemplo. Todas, estrategias discursivas, que se sientan sobre las bases construidas en el período anterior. Así, la diversidad se configura como un elemento que es preciso aborde la Orientación. Tanto en dictadura como en el primer período de los gobiernos Concertacionistas se aborda esta temática en el marco de la validación de los mecanismos de control estatales. Es así como la Dictadura centra su estrategia discursiva en el concepto de diversidad, entendido como el conjunto de diferencias individuales entre los sujetos. Concentrando el eje en el individualismo, la personalidad, el carácter y todos aquellos elementos que hacen alusión a los aspectos psicológicos o biológicos de las diferenciaciones humanas. Omitiendo todos aquellos elementos que de una u otra manera, cuestionaran la nueva estructura educativa segmentaria que se estaba implementando en Chile; la municipalización. Asimismo, se va omitiendo también el concepto de grupo y se fomentan los aspectos individuales de la diversidad, anulando la comprensión de la grupalidad y su referencia como constitutivo en el ser humano. Por otra parte, el concepto de diversidad que se promueve en los primeros gobiernos concertacionistas no alude tanto a estas diferencias individuales, sino que centra su desarrollo en la diversidad entendida como tolerancia a las diferencias. Principalmente, porque estos gobiernos nacen a partir de un conjunto de concesiones, acuerdos y transacciones que requerían de un estilo dialógico determinado. Si bien se intenta establecer diferencias en la conceptualización de ambos sistemas, podemos apreciar que

comparten más elementos de los que se explicita; ambos sistemas excluyen necesariamente a otros posibles. La diversidad funciona sobre la base de la clasificación, la segmentariedad y las categorías. Omite el concepto de clase, negando así las condiciones materiales en la emergencia de diferencias, y en el esfuerzo por homogenizar la ciudadanía, se imponen sentidos comunes que niegan la posibilidad del ejercicio de otros modelos valóricos o ideológicos, dando curso a los procesos de marginalización. Ahora, lo novedoso no es que esto se dé, pues la existencia de un discurso siempre se da en la inexistencia de otro, lo curioso es que en ambos períodos, esa condición no es asumida y se vale de un mismo concepto homogenizante para esconder un sinnúmero de discriminaciones, exclusiones y omisiones de las que el sistema decide no hacerse cargo.

A través de la Circular 600 se mantiene la misma estructura construida durante la dictadura, pero con una propuesta de intenciones democráticas que, sin una incidencia real sobre la orgánica de la Orientación, pretende propiciar un desarrollo valórico determinado y que se diferencie del anterior a través de una gestión y puesta en práctica más flexible. Surge la implementación de asignaturas “vivenciales”, cuyo objetivo es mejorar la inserción laboral de los jóvenes. Asimismo, se perfeccionan las técnicas desarrolladas en décadas anteriores. “Su objetivo es procurar que ingresen al campo laboral técnicos con un mejor nivel desarrollo personal y que, perciban el trabajo como una fuente de realización personal”<sup>103</sup>. “La asignatura se desarrolla en una hora pedagógica semanal y tiende a facilitar cambios de aprendizajes a nivel cognitivo, afectivo y conductual. El alumno tiene un rol activo y el profesor un rol de guía, no de autoridad, quien, basado en una buena relación personal con los alumnos, facilita los aprendizajes conducentes a formar integralmente al educando y lo hace a través de tres vías de acción complementarias:

- a) Facilitación de un clima propicio (...)
- b) Modelaje de comportamientos y actitudes (...)
- c) Utilización de técnicas directas para facilitar el aprendizaje (...)<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Revista de Educación N° 194, 1992, p. 33

<sup>104</sup> Revista de Educación N° 194, 1992, p. 34

Cabe destacar, que el proceso de perfeccionamiento de técnicas centra sus energías en el aula, fortaleciendo la figura del/a profesor/a y ya no expandiendo sus funciones por fuera de la escuela, sino multiplicando sus influencias a través de diversas sistematizaciones, pero al interior del aula. Esto, porque con la instauración de los mecanismos de autocontrol tan consolidados a estas alturas, ya no resulta necesario expandir los territorios del control pedagógico por fuera de la escuela. Se establece una nueva estructura de concepción para la Orientación, modificándose a nivel administrativo e ideológico. “Con la orientación, nosotros queremos que el profesor vuelva a tomar la confianza que tenía en su manera de proceder, en su valor pedagógico, que asuma su rol sin temor y el alumno también retome su propia responsabilidad (...)”<sup>105</sup>. Este cambio “estructural”, tal como se puede apreciar, no es más que una intención respecto del lugar que debería ocupar el/la profesor/a. Surge un nuevo estilo, más indefinido, que genera flexibilidades en la implementación de los principios propuestos en todos los espacios. De hecho, se describe todo un aparataje administrativo para el control de los objetivos del sistema, que distribuye responsabilidades de modo muy descentralizado. Esto es importante, porque la descentralización es más bien una subdivisión de la centralización, que una redistribución real del poder. Es decir, aquí no se dispersa el poder hacia los espacios locales, sino que se fragmenta siempre en miras al poder central. En el desarrollo de la docencia, esto se expresa en un conjunto de prácticas que no hacen más que cargar de responsabilidades al profesor/a, sin otorgarle herramientas de poder que aumenten su incidencia sobre el objeto de su interés.

De esta forma, el/la profesor/a no incide mayormente sobre el diseño de los planes y programas, por ejemplo, pero sí debe ser capaz de flexibilizarlos a su realidad local. Con esta flexibilidad, se aborda la esencialidad humana, el determinismo social, económico, cultural y el límite de la naturaleza desde una nueva perspectiva, que pretende grandes cambios a partir de pequeñas variaciones (ante la ausencia de cambios estructurales mayores) y por lo tanto se depende de las acciones particulares. “Primero, nosotros queremos que haya un grupo conductor que pueda ser liderado por el director, por el orientador o por cualquier profesor que tenga la voluntad de hacerlo. Ese es un grupo generador que dice qué se está necesitando, que recoge opiniones que llevan al qué, al

---

<sup>105</sup> Revista de Educación Nº 210, 1993, p. 13

quién y al cómo vamos a evaluar. Luego del diagnóstico se planifican las actividades dentro de un marco de referencia que sería toda la normativa vigente y que está específicamente contenida en la Circular 600. Así se atraviesa todo el currículo como un objetivo transversal.”<sup>106</sup>.

Ante el explícito desafío de democratizar la educación, la didáctica se enfrenta a problemas de coherencia, donde debe hacerse cargo del proceso de democratización de la homogenización, lo que implica maquillar con ahínco el proceso de homogenización de los estudiantes. Dicha tarea, debe ser imperceptible no sólo por el supuesto psicológico de que esta condición mejora su efectividad, sino también porque corresponde al aspecto más omitido por la democracia; la necesidad de control. Así, se va construyendo un dispositivo de subjetividad en los estudiantes, que al igual que la mayor parte de los mecanismos neoliberales, ejerce su control desde dentro de los individuos. La invisibilidad demanda una cantidad importante de recursos destinados a materializarla, por lo que la Orientación termina respondiendo a una lógica que no escapa a la estructura del Estado, cualquiera sea ésta; siempre se servirá del brazo de la Orientación para ejercer su poder al interior de la Escuela.

Se desarrolla de esta forma un estilo de imperceptibilidad necesario para dar curso a la máquina del neoliberalismo, que debe funcionar desde adentro y sin que esto sea apreciable. Es decir, al fin se logra que los individuos se controlen desde dentro e incorporen como propias una serie de estructuras que les son por entero ajenas. Con esto, se fortalece el ya conocido “sentido común de la clase media”, que prescindiendo de las condiciones materiales de los individuos, logra instalarse en el seno de su subjetividad, dando sentido a prácticas como el esfuerzo por el ascenso social o la inversión familiar en educación, entre otras. De alguna manera, a través de los gobiernos concertacionistas, en la sociedad chilena no sólo triunfa la transición a la democracia, sino que también la dictadura, el neoliberalismo y el capitalismo.

---

<sup>106</sup> Revista de Educación N° 210, 1993, p. 13

### **3.- Conformación subjetiva del orientador**

El campo de acción que los discursos respecto de las tareas del orientador recorren, se entreteje en la institución educacional, tanto reforzando debilidades del sistema como enfrentando problemas nuevos, producto de nuevos enfoques. Así, proponemos considerar ciertos centros significantes, que podrían proporcionar una base al “rol del orientador”, que no necesariamente coinciden con las áreas de ejercicio que se definen explícitamente en distintos momentos de la historia, pero mantienen una estabilidad fluctuante, que se nutre de las relaciones que establece con otros centros.

En consecuencia, el corte que busca visibilizar de un modo más claro las distintas herramientas propias del orientador será necesariamente arbitrario y, de acuerdo a la superposición de planos en el ejercicio del oficio, arrastrará contradicciones desarrolladas en los capítulos anteriores que se refieren fundamentalmente a la acción prioritaria del orientador sobre la totalidad de la institución, y la intersección de funciones con la figura del profesor jefe.

De este modo, proponemos cuatro funciones que modelarían los procesos subjetivantes del orientador, a través de disposiciones explícitas o implícitas pero que se sustentan en el entramado de objetivos dispuestos para su trabajo.

Estas funciones son:

3.1 Adaptación Curricular

3.2 Orientación Vocacional

3.3 Gestión Institucional

3.4 Casuística

### 3.1.-Adaptación curricular

Como lo demanda la organización del sistema, la Orientación debe velar por el cumplimiento de los objetivos escolares que escapan a la mera instrucción, pero como la pedagogía; al desarrollarse en el seno de una relación humana que excede los límites del traspaso de contenidos respecto a determinadas tareas y es la herramienta por antonomasia de la institución escolar, hasta el límite de decirse que todas las relaciones escolares deben tener fines pedagógicos. El programa escolar que la dirige resulta ser un espacio propicio para la inclusión de objetivos extracurriculares, de modo que se ha adaptado conforme a las necesidades específicas de los estudiantes particulares de cada institución educativa, las variables contextuales del entorno inmediato y/o las problemáticas contingentes a la situación nacional.

Como se expresa en este documento sobre la orientación y el/la profesor/a de curso de la escuela básica:

“Lo que importa:

1º Que en la escuela es el maestro el primer orientador

2º Que no hay un programa de orientación, sino un programa escolar por el cual se orienta. Dentro de este programa, son los llamados programas de estudio, la primera herramienta de orientación”<sup>107</sup>

O como se presenta al describir el papel de la orientación en el sistema escolar: “La orientación es el proceso científico, consustancial al proceso educativo por el cual la escuela y la comunidad se organizan para asistir al alumno en el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades personales, en su integración en la comunidad y en su incorporación al mundo del trabajo. La efectividad de la orientación depende sustancialmente de la manera como se organice el Programa Escolar, de la participación de la comunidad, de la posibilidad real de acción del maestro frente al curso”<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> Revista de Educación, N° 3, 1967, p. 12

<sup>108</sup> Revista de Educación, N° 12, 1968, p. 69

La función de adaptación tiene un flujo que proviene directamente desde el ministerio, el cual genera una vía de escape a través del cono jerárquico, que institucionaliza las prácticas y temáticas desarrollables y que se materializa en el establecimiento de un programa particular aplicable y replicable a través de todo el sistema. Así, nacen las horas de orientación tratadas como asignatura que, ligadas estrechamente a la psicología de la personalidad y las etapas de desarrollo evolutivo, exige a los/ profesores/as la competencia de amoldar problemáticas transversales a la realidad de su grupo curso, para ser tratadas en horas específicas de orientación grupal, o aprovechando algunas sesiones de consejo de curso.

“- La meta es unificar la orientación para las escuelas básicas. Si bien cada individuo es único, existen patrones generales con los que se puede trabajar en diferentes épocas de la vida. Cubriendo las necesidades de cada etapa, se logra la mayor parte del proceso. Esto, para mejorar su adaptación.

- Son consideradas necesidades: las físicas, sociales, emocionales e intelectuales.
- Se plantean los aprendizajes sistemáticos y la herencia cultural, que es permitida por la vinculación de la escuela con la realidad extraescolar como fundamentales en la orientación de 7º y 8º.
- Los talleres exploratorios son la mayor apuesta para el ejercicio de la labor de orientación: mecánica, mueblería, domesticación y cultivo, artesanías prácticas, electricidad, negocios, vestuario, alimentación (7º y 8º).
- Se establece la hora de orientación colectiva como un momento de desarrollo del niño en valores, ideales y actitudes que mejoren su adaptación.
- La orientación grupal la lleva a cabo el profesor.

(...) Como en todas las asignaturas, en la orientación de grupo habrá un programa cuyos contenidos conocerá el niño a través de variadas actividades.

Unidades de orientación:

- Explorando intereses y aptitudes
- Aprendamos a distribuir nuestro tiempo

- La salud y el aprovechamiento escolar
- Cómo nos ven las personas que nos rodean.”<sup>109</sup>

Bajo esta perspectiva, de uno u otro modo se remite a la homogeneidad que se procura y que organizan los planes y programas, como en este documento sobre la orientación en educación básica y media:

“Los planes y programas de Orientación serían el instrumento iluminador para la acción concertada de todos los agentes de Orientación. Se lograría así un denominador común, una aproximación al término al cual se pretende llegar.”<sup>110</sup>

En este plano la acción del/a orientador/a se centra en la supervigilancia y la coordinación de la aplicación del programa por parte de los distintos profesores. Diagnostica y organiza a partir de los fines que estructuran los programas generales, seleccionando las unidades más acordes al desarrollo de las asignaturas y las problemáticas particulares de la comunidad educativa.

#### “LINEAMIENTOS Y DIRECTRICES PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

(...)

#### CUARTO

- 1.- El director de la Unidad Educativa es el principal responsable (...)
- 2.- El Orientador es el responsable de diagnosticar, coordinar, asesorar y evaluar las actividades de Orientación a nivel de Unidad Educativa.
- 3.- La UTP es la responsable de reforzar, a través de las actividades curriculares, las acciones que hayan sido planificadas por el Programa de Orientación de la Unidad Educativa.
- 4.- La Inspectoría General (...)

---

<sup>109</sup> Revista de Educación, N° 1, 1967, pp.45.

<sup>110</sup> Revista de Educación, N° 170, 1988, p. 33.

5.- El Profesor Jefe es el responsable de planificar, ejecutar y evaluar las actividades de su curso.

6.- Los profesores de Asignatura son responsables directos de la orientación educacional y vocacional.”<sup>111</sup>

Ahora bien, al considerar la adaptación del programa como una función a cumplir por el/la orientador/a, al formar parte del equipo de UTP, en cada unidad educativa, su pertinencia dependerá de las informaciones que surgen en los distintos frentes de acción en que procura generar espacios de adaptación-coordinación entre los órganos del cuerpo social involucrados en la escuela. Por lo tanto, su idoneidad para incidir en la contextualización del programa proviene de las conexiones que establece en el continuo esfuerzo por la adaptación de los/as alumnos/as.

Un espiral recursivo se nos presenta así; las informaciones que surgen de los esfuerzos por la integración de los actores a la “normalidad” del proceso escolar, son utilizadas en la construcción del sujeto educando y su entorno, para así contextualizar los contenidos del programa, permitiendo mejorar la formación y finalmente la “educación” de los deseos hacia fines socialmente aceptables.

Veamos cómo operan estos procesos.

Como se enunciaba anteriormente, en este juego de flujos de información aparece el/la orientador/a en ambos extremos del circuito; por un lado se conforma en una especie de celador de los contenidos “extra formativos” del currículum, dígase todo lo que involucra la educación valórica y de hábitos, entendidas como el aspecto emocional más desatendido de la instrucción; y por otro, se hace cargo de casos “especiales” de alumnos con “dificultades de adaptación”, que escaparían a la competencia del/a profesor/a, pero que son abordados principalmente a través del método de la entrevista, lo que comúnmente se llamará “casuística”, brindándole así el acercamiento necesario a la idiosincrasia local.

*“Guía para 8º Básico/ Orientación hacia la enseñanza profesional*

(...) el autoconocimiento que logre a través del proceso de orientación, lo conducirá a establecer sus posibilidades y limitaciones, y le permitirá afianzar valores y actitudes,

---

<sup>111</sup> Revista de Educación, N° 186, 1991, p. 61-63.

éticas y cívicas que le ayuden a adaptarse al cambio social y a formularse decisiones adecuadas para continuar dentro del sistema formal.”<sup>112</sup>

Otro campo de competencia del/a orientador/a que lo capacita para participar activamente de la acomodación del programa escolar es el de la formación vocacional. A partir de éste tendrá a su alcance dos estrategias de interacción que lo relacionan con la adaptación curricular en particular:

Por un lado, como veremos en detalle más adelante, tiene la misión de desarrollar toda una variedad de técnicas para el descubrimiento de las aptitudes de los educandos, a través de las cuales acumula gran información respecto de las condiciones de existencia de la “comunidad” involucrada directa o indirectamente en la escuela. Así, es llamado a propiciar la integración de cuestiones sensibles a la realidad de los alumnos, dentro de las asignaturas corrientes del currículum tradicional y por lo tanto su trabajo se enfoca en la relación con los docentes y sus planificaciones.

#### “2.- Objetivos de la Orientación dentro del proceso educacional

Favorecer el desarrollo de actividades encaminadas a lograr en el alumno un autoconcepto que le permita: superar limitaciones, afianzar cualidades, cultivar valores personales y sociales, éticos y morales, que le lleven a la búsqueda de su vocación.”<sup>113</sup>

Por otro lado, compete también al orientador implementar en la escuela asignaturas o talleres, que permitan a los alumnos explorar áreas de interés, de modo de observar el despliegue de sus aptitudes e intereses, habitualmente en un contexto de desarrollo económico general que propicia la formación en determinadas áreas, yendo desde la instrucción en oficios técnicos tendientes a una calificación temprana, hasta talleres deportivos, culturales o de “esparcimiento”.

“El problema de la orientación profesional y la escuela.

(...) PLAN

1º *Etapa. Preparación espiritual.* Se introdujo una asignatura especial de “estudio de las ocupaciones”, destinada, junto con el programa de educación social, adaptado ex profeso, a

---

<sup>112</sup> Revista de Educación, N° 80, 1980, p. 39.

<sup>113</sup> Revista de Educación, N° 186, 1991, p. 61.

procurar a los alumnos una visión de las posibilidades, grado de saturación, exigencias y rendimiento de las profesiones y oficios más comunes en el medio.

(...)

*Fines específicos.-*

- 1) Estudio continuo y sistemático de los niños de los cursos superiores por un periodo escolar no menor de dos años, estudios que deben ser hechos por personas preparadas en los principios, problemas y prácticas de la Orientación Profesional.
- 2) Adaptar y organizar las asignaturas del programa escolar en vigencia, que mejor se presten para considerar los problemas de la vida diaria, en unidades de orientación moral, social, cívica y profesional.
- 3) Estimular el desenvolvimiento de las aptitudes y la formación de intereses, a fin de asegurar el éxito de la orientación profesional de los escolares.”<sup>114</sup>

Para este proceso de adecuación curricular es fundamental la labor docente y en específico la del/a profesor/a jefe, tanto en los períodos de expansión del sistema, donde los recursos son más bien limitados, como en los de asentamiento, de acuerdo a su lugar privilegiado de contacto directo con los alumnos. Es así, como las herramientas que el profesor jefe despliega en su esfuerzo orientador, de acuerdo a la máxima *el profesor es el primer orientador*, generan conocimiento a partir de las relaciones particulares que se establecen con el grupo curso, los alumnos por separado y los apoderados, asentándose en su posición particular una noción de la comunidad educativa que se hace necesario abordar en el acondicionamiento de los programas.

“Breve reseña de lo que debería ser un Consejo de Curso y el profesor jefe

(...) 5º Preparar el material para los programas, cooperar con la Dirección del establecimiento y el profesorado, actuando como propagandista de los ideales del Consejo de Curso y desarrollar, en forma intensiva los conceptos de Patria y de solidaridad humana dentro del Liceo.”<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> Revista de Educación, N° 14, 1943, p. 41.

<sup>115</sup> Revista de Educación, N° 14, 1943, p. 33.

Otro frente en el cual se desarrolla una tarea particular que permite extraer informaciones útiles a la adaptación curricular, es la coordinación con agentes del entorno. Esta función es una competencia particular del orientador que tiene una doble direccionalidad en su historial de desarrollo; tanto se conecta al centro educativo con el contexto comunitario de su entorno, como se influye en el funcionamiento de las organizaciones sociales desde el núcleo significativo estatal de la escuela. Esta tarea de mutua cooperación que será tratada más en detalle luego, debiera ser capaz de generar una expansión de la capacidad de influencia de la escuela en el entorno a través de la integración de sus particularidades en la orgánica escolar, situando nuevamente al orientador en una posición de saber-poder importante para la planificación programática.

Así las reformas han hecho hincapié en este objetivo, como en el plan de renovación gradual del liceo:

“1°.- La función del Liceo consiste en contribuir ordenadamente y en la medida de sus posibilidades:

a) a satisfacer las necesidades de formación de los adolescentes que la sociedad le encomienda, guiándolos hacia la afirmación de su personalidad y hacia el tipo de vida para el cual cada uno revele mayores promesas de feliz adaptación, y

b) a elevar el nivel general de vida de la comunidad de la cual sus alumnos forman parte.”<sup>116</sup>

O las actividades complementarias al programa de la reforma del ‘66:

“Están orientadas a reforzar el propósito general del currículum, de ofrecer al niño oportunidades para incorporarse en forma directa y constructiva al ambiente escolar y a la comunidad, permitiendo que adquiera clara conciencia de las necesidades a satisfacer y de los intereses que ambos desean conservar y desarrollar.”<sup>117</sup>

La función que acabamos de revisar compete al orientador en la medida que éste forma parte del equipo de UTP y es capaz de velar por el cumplimiento de los objetivos de Orientación en un sentido transversal al desarrollo del currículum. Pretende, dentro de su estrategia discursiva ideológica, adaptar los contenidos de la educación brindada por el

---

<sup>116</sup> Revista de Educación, N° 29, 1945, p. 130.

<sup>117</sup> Revista de Educación, N° 12, 1968, p. 68.

Estado, con las características y necesidades del entorno escolar, de modo de generar aprendizajes situados dentro del devenir cultural de la comunidad de la cual los educandos forman parte. Mas este ideal de integración a los procesos de autodeterminación de la “comunidad” está lejos de alcanzarse, pues sus técnicas asociadas logran legitimidad en su convergencia con los significantes centrales del poder estatal. Para empezar, se establecen, en concordancia con la eficiencia propiciada por las ciencias sociales, asignaturas de orientación para cada nivel, las cuales son desarrolladas por profesores dentro de la misma metodología de instrucción con que plantean sus “ramos”, dejando al orientador la labor de coordinar y supervigilar estas tareas, a la vez que pugna por integrar en las demás asignaturas una especie de perspectiva que las conecte con su enfoque contextual.

Lo que capacita (le proporciona el poder) al orientador para llevar adelante este proceso, es el acervo de información que dispone respecto de la “realidad” de los estudiantes; para lo cual tiene a su disposición el dominio de sus otras funciones, es decir, las nociones que extraiga en el proceso de proporcionar orientación vocacional, atender a los casos de problemas individuales y coordinar los recursos tanto internos como externos a la unidad educativa en pos de la atención integral de los alumnos.

De esta manera, dependerá del modo en que se produzca este conocimiento, la naturaleza que cobrará la coherencia del trabajo educativo de la escuela, aunque ya podemos vislumbrar, a partir de los encargos que desde la ideología del sistema se hacen a la Orientación, que responde principalmente a la homogeneización de la “ciudadanía”, a la adaptación de los desvíos.

### 3.2.- Orientación vocacional

Muchas veces, la institucionalidad estatal ha sostenido que el objetivo principal de la educación primaria es la orientación vocacional, siendo el aprendizaje un subproducto de ésta. Este protagonismo, sumado a otros antecedentes que más tarde revisaremos, nos permite sostener que la OV es la piedra fundante para la Orientación. Tal como veremos más adelante, la OV surge de la necesidad de contar con una disciplina encargada de orientar, conducir o guiar a ciertos elementos desadaptados en el sistema; adaptar, como

bien sostuvimos en capítulos anteriores, es la tarea principal del Sistema Educativo. La OV nace a partir de una necesidad identificada en la juventud, que se piensa debe ser atendida por la escuela. “Pronto, la orientación se abocó al estudio del problema para encontrar una solución a estos jóvenes. Y la vía más clara era la escuela, porque mostraba más posibilidad de influir en ella que el mundo del trabajo. Su misión fue, así, influir en el cambio de la escuela para que no hubiera en ella marginados y todos pudieran adquirir las competencias culturales y los hábitos y valores que les permitieran participar creativamente en el mundo social y del trabajo.”<sup>118</sup>

En el esfuerzo por disminuir la marginalidad, la OV comienza a figurarse como una disciplina encargada de resolver dicho problema; y desde el ámbito laboral-educacional extiende su territorio hacia lo económico, lo cultural, lo psicológico y todo aquello que podamos imaginar entre dichas dimensiones. Aún cuando nunca se explicita el enfrentamiento a lo marginal como tarea de la OV, se puede ver claramente cómo todo se configura en relación a esto; “Echar las bases de estudios y actividades de Orientación Profesional a fin de capacitar al futuro ciudadano chileno para afrontar con éxito las complicaciones de la vida del presente, como miembro de la familia y del grupo social y profesional a que pertenecerá”<sup>119</sup>. La marginalidad, que cuenta con tantos aspectos como perspectivas para ser abordada, es el objeto de estudio de la OV. La OV debe desarrollarse para garantizar la menor fuga posible desde el sistema formal. Entendiendo que la formación se desarrolla en función de la ocupación. Por el aspecto reproductivo de ambos procesos, es importante que se desarrollen estrategias para evitar las fugas y reducir la marginalidad a su mínima expresión.

Paradigmático dentro de la funcionalidad del sistema, resulta el problema de la cesantía, que si bien se configura como un elemento necesario al interior de la mecánica económico-laboral, discursivamente se sostiene lo contrario. Parece estar siendo combatida constantemente, pero no se le puede eliminar por completo si se quiere mantener la dinámica del sistema económico-político. Aquí, el/la orientador/a vocacional juega un papel crucial; trabaja para derrotar un componente social que no resulta conveniente aniquilar por completo, en otras palabras, trabaja eficientemente para no eliminar

---

<sup>118</sup> Revista de Educación, N° 201, 1992, p. 17.

<sup>119</sup> Revista de Educación, N° 14, 1943, p. 44.

eficientemente aquello que se propone combatir. Así, la OV construye estrategias discursivas (relativas a la vocación, principalmente) que le permiten justificar la inversión que se hace en educación para evitar que los ideales pregonados en la escuela homogenicen las elecciones ocupacionales, posibilitando así cierta conexión entre el campo educacional y laboral acorde a la realidad política y económica del país. "(...) En Chile, a pesar de lo que se ha hecho al respecto, no puede afirmarse que existe un servicio bien organizado, como en otros países. A esto obedece el cúmulo de profesiones liberales a que se dedica la mayor parte de los alumnos egresados, a veces sin tener vocación alguna para la carrera que eligen."<sup>120</sup> Es aquí donde se fortalecen los mecanismos identificatorios como herramientas de intervención. A través del entrenamiento de la vocación y su instauración como cualquier aparataje de composición neoliberal, funciona desde dentro de los sujetos; es decir, se adquieren estructuras de elección ocupacional que han sido modeladas del exterior, y se asimilan como si fueran propias (internas) por los estudiantes.

Las principales temáticas desarrolladas por la OV para abordar la marginalidad son: la retención escolar, la formación valórica y las modificaciones curriculares. Todas, en miras a disminuir y controlar las fugas del sistema. Así, se despliega una serie de herramientas que posibilitan la influencia del Orientador/a Vocacional sobre los/as estudiantes no sólo por medio de las consejerías (entrevistas, etc.), sino también por las posibilidades de generar instancias de promoción valórica (principalmente impositiva); el fomento y validación de un ideal ciudadano y el tratamiento de contenidos específicos en torno a la vocación y sus posibilidades de concreción. "Además de esta labor que favorece en el niño y el joven la comprensión de sí mismo y de sus posibilidades de inserción como sujeto activo en la vida social, la escuela debiera contribuir a que el alumno adopte decisiones de estudios, vocacionales, profesionales y familiares, sobre una base de información fundada, con la oportunidad debida y con una clara percepción del alcance que ellas tienen y tendrán en su vida personal y en la vida de los demás"<sup>121</sup>. Ahora, como herramienta de control y predictibilidad, el flujo de información ocupa un papel fundamental en el desarrollo de la OV. Estos flujos que sigue la información, se dan en múltiples direcciones que están en función de las estrategias recién mencionadas y no implican una mayor transparencia ni una mayor difusión, sino más bien, una multiplicidad que se sirve de la

---

<sup>120</sup> Revista de Educación, N° 14, 1943, p. 31.

<sup>121</sup> Revista de Educación, N° 188, 1991, p. 49.

información en sus diversas expresiones (verdades, sentido común, valores, etc.) para impactar sobre el control de formación y ocupación de los jóvenes en Chile. Así, se logra educar la vocación desde diferentes frentes y el/la Orientador/a Vocacional se hace cargo de un importante proceso de constitución subjetiva; la crisis vocacional que, patologizada por el sistema, requiere de un abordaje psicológico, a la vez que se hacen intervenciones a nivel económico y social. Sin embargo, estos últimos componentes son omitidos discursivamente, centrando su estrategia discursiva en la importancia de los aspectos psicológicos del proceso. “Para precisar claramente el sentido que tiene la inclusión de estos estudios en el plan, conviene insistir en que cualquier disciplina o “asignatura” del currículum NO TIENE como objetivo la acumulación progresiva de conocimientos sino el DESARROLLAR HABILIDADES, VALORES, DESTREZAS, etc., que permitan al educando realizarse personalmente, es decir, comprenderse a sí mismo, a los demás, al mundo que lo rodea y participar eficientemente en la vida de la comunidad, aportando a ésta, mediante su esfuerzo sostenido, nuevas creaciones, conocimientos y valores, transformándose así en un agente constante de innovación y de cambios.”<sup>122</sup>

La OV se ejerce principalmente a través de los/as consejeros/as u orientadores/as vocacionales, quienes utilizan como herramienta el trabajo individual o casuística, que trataremos más adelante. El/la orientador/a vocacional funciona bajo la premisa de que por su posición y manejo de información es apropiado para guiar, indicar o resolver cuál es la elección más adecuada para quien es orientado/a por éste/a. Este esfuerzo por orientar merma la capacidad propia del/a joven de construir un camino ocupacional, pues esto implica muchas veces el riesgo a equivocarse, lo que sin duda representa una importante pérdida para el sistema educativo. Así, la OV se desarrolla bajo dos factores condicionantes; el error y el tiempo. Por un lado, la OV debe evitar que quienes sean orientados cometan errores en sus trayectorias ocupacionales, errores valorados a partir del sentido común imperante y que responden principalmente, al fracaso o éxito del proyecto de ciudadanía ideal. Por otra parte, es indispensable que la OV sirva a los fines educativos a través de un uso óptimo del tiempo y proyecte su planificación a los tiempos ajustados por el sistema, que no olvidemos se constituye a partir de las lógicas mercantiles.

---

<sup>122</sup> Revista de Educación, N° 2, 1967, p. 67.

Es importante que se atienda a una característica propia de la OV, que la determina principalmente en su forma; la OV tiene la función de *liberar a través del control*, condición que si bien no es exclusiva de esta disciplina, se da en una relación de extrema cercanía con el objeto, afectando directamente la afectividad de quien ejerce la función de orientar vocacionalmente. Es así como a través de la validación de la verdad científica (informaciones estadísticas, descripción de las condiciones de ideal ciudadano, etc.) se intenta anular la construcción personal de la vida vocacional; expropiando de esa posibilidad al estudiante y por tanto, permitiendo la cosificación de un aspecto fundamental de su vida. Asimismo, el/la orientador/a vocacional se encuentra inserto en la inmovilidad de una institución, que a través de la rigidización le impide ejercer de manera creativa, puesto que un despliegue productivo (es decir, creativo) amenaza con cambiar las condiciones propias de la misma, por lo que amenaza conjuntamente su condición como miembro de ésta, obligándole a desarrollar estrategias reproductivas que garanticen la continuidad de la institucionalidad fundada.

### 3.3.- Gestión institucional

Como pudimos apreciar en el capítulo dedicado a la docencia en su labor orientadora, se le encarga a los/as profesores/as, sobre todo a aquellos que asumen el rol de profesor/a jefe, gran parte de las tareas que componen la orientación directa con el grupo curso, los alumnos por separado y los padres de éstos como componentes de la comunidad de pertenencia de la escuela. De este modo, queda al/la orientador/a la coordinación y supervigilancia de estos procesos, lo cual cumple en parte a través de la adaptación del currículum, pero resta una función específica de coordinación de distintas fuerzas susceptibles de atender a la totalidad de posibilidades de “casos” (alumnos que en algún grado se desvían del cauce establecido por la tecnología escolar), encarnando así una estrategia de eficiencia de los recursos, lo que llamaremos una función de gestión.

#### “FUNCIONES DEL ORIENTADOR

1.- Planificar las actividades de Orientación de acuerdo con el Director Local de Educación y el Jefe de la escuela.

2.- Asistir técnicamente y supervisar el proceso de Orientación.

3.- Participar activamente en el Consejo de Orientación de la localidad y en el Consejo de Orientación de la Escuela.

4.- Efectuar reuniones técnicas con Directores de Escuela, profesores de curso, profesores jefes, profesores de asignatura y profesores guías de actividades complementarias.”<sup>123</sup>

Como se puede apreciar, gran parte del trabajo se desarrolla sobre la totalidad de la institución, mientras que las tareas que implican relacionarse directamente con los alumnos se reducen a las contadas ocasiones en que la particularidad del caso lo requiere, y en gran parte sólo para operar como diagnóstico en la derivación a otros servicios especializados.

De cualquier modo la función de gestión a la que hacemos referencia, que procura el mejor aprovechamiento de los procesos instalados dentro de la dinámica escolar, se distribuye entre distintas responsabilidades al interior de la escuela, pero cabe fundamentalmente al orientador el apoyar el trabajo de los profesores en cuanto éste excede el marco de sus asignaturas, cuando del mismo modo como al orientador le cabe el organizar los recursos institucionales que conduzcan hacia un norte común, el profesor jefe debe encarnar dichos objetivos, promoverlos en la mayor cantidad de interacciones que pueda establecer con el entorno y recopilar la información que resulte útil para la reorganización de éstos.

En este contexto, toma relieve nuevamente la importancia de la información dentro del trabajo de los orientadores/as. Informaciones que surgen de la acción de las distintas entidades escolares o que proviene de servicios externos, demandan ser clasificadas, organizadas, jerarquizadas y distribuidas en pos de la eficiencia de los recursos, lo que conlleva la elaboración de protocolos y prototipos; marcos, figuras, que aglutinen características y que calcen dentro de servicios disponibles.

“Ministerio de educación pública

Departamento Jurídico

DECRETO 300

Aprueba Planes y Programas para la Educación Media Humanístico- Científica

---

<sup>123</sup> Revista de Educación, N° 12, 1968, pp. 69-71.

Santiago, 30 Diciembre. 1981

(...)

#### ORIENTACIÓN:

La Orientación se expresa a través de todos los participantes en el proceso educativo. Dentro del personal docente se expresa, fundamentalmente, a través del profesor de asignatura, del profesor jefe y del orientador o especialista en Orientación.

#### (...) EL ESPECIALISTA EN ORIENTACIÓN:

Coordina todo el proceso orientador del liceo, colegio o escuela, bajo la dirección del jefe del establecimiento. Tiene la misión específica de coordinar, asistir y supervisar la acción orientadora de los profesores jefes. Tiene también, la responsabilidad de mejorar la preparación de los profesores jefes en el desempeño de su labor.

Asume, en general, la responsabilidad de conducir el proceso orientador del establecimiento, bajo la tuición superior del Equipo de Dirección.”<sup>124</sup>

Por otro lado, la formación colectiva o “clima escolar” es el vector que forma parte de la formación de hábitos y valores que escapan al dominio del programa, o sea, de la adaptación pedagógica, ya que se trabaja fuera de las asignaturas y más aún, fuera de las aulas, a través de la manipulación de la convivencia diaria, aprovechando la cautividad de los alumnos en el sistema escolar y diariamente en la misma escuela para la propaganda “silenciosa” del “espíritu” institucional.

#### “3. El aprendizaje de la conducta democrática.

Una actitud se genera y desarrolla fundamentalmente por influencia (indirecta) del ambiente de trabajo y de la dinámica de las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo.

La actitud democrática –como cualquiera otra- no es producto ni de “lecciones” sobre democracia, ni de los contenidos de determinadas asignaturas. Es producto de una

---

<sup>124</sup> Revista de Educación, N° 94, 1985, Segunda Edición, p. 6.

orientación coincidente de todas y cada una de las experiencias que diariamente el niño vive con sus profesores, con sus compañeros y con el colegio en general.”<sup>125</sup>

O más explícitamente.

#### “PROGRAMA DE FORMACIÓN DE HÁBITOS Y ACTITUD SOCIAL DEL ALUMNO

(...) La formación colectiva la ejerce:

a) El clima de la escuela: (...) el director orienta colectivamente a sus alumnos y determina en gran parte el clima educativo de la escuela.

b) El profesor jefe de curso es quien ejerce la función de formación colectiva de mayor importancia.

c) Los programas de curso ejercen siempre una formación (...).

d) También son protagonistas (...) los directivos- docentes de la escuela, los paradocentes e, incluso los alumnos mayores.”<sup>126</sup>

En la conformación de esta red que el orientador teje y remienda, se expande el campo de acción de la escuela, estableciendo puntos de contacto en la frontera al articular recursos del entorno. La “escolarización” de la comunidad, funciona en el mismo sentido en que el profesor “sensibiliza” actores individuales en la coordinación hacia objetivos “comunes”, pero sobre organismos más extensos.

Como se planteara en las bases para el establecimiento de la Escuela Unificada, donde el vínculo es directamente el trabajo:

“5.2.4.4. Desde el primer año se dará énfasis a las actividades de orientación para favorecer el conocimiento de todas las áreas tecnológicas a través del proceso de estudio-trabajo y de los trabajos voluntarios, lo que dará oportunidad para observar y registrar las exigencias y preferencias de cada estudiante.”<sup>127</sup>

Y en los canales previamente institucionalizados del sistema escolar:

#### “LINEAMIENTOS Y DIRECTRICES PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

---

<sup>125</sup> Revista de Educación, N° 191, 1991, pp. 35.

<sup>126</sup> Revista de Educación, N° 79, 1980, pp. 119.

<sup>127</sup> Revista de Educación, N° 43-46, 1972, pp. 12.

(...) Se utilizarán, a lo menos, los siguientes canales operativos:

- Programas de estudio en cada curso
- Actividades curriculares no lectivas
- CC. PP. AA
- CAA y Ex Alumnos
- Consejos de profesores
- Escuelas de padres
- Centros Juveniles
- Organismos de la comunidad”<sup>128</sup>

En el mismo sentido, emergen alrededor de la escuela, desde diferentes maquinarias, órganos particulares que operan en dirección opuesta; adoptando el modelo escolar para instalar objetivos propios. El órgano de intersección, es decir, los agenciamientos uniformes de ambas maquinarias, permiten el ahorro de recursos y la saturación de los ámbitos explotables en el territorio escuela, cumpliendo con la expansión de los significantes centrales, estatales, de los cuales el orientador se hace cargo, estableciendo las normas de inclusión y asegurando los espacios de funcionamiento.

“PARA QUE NO SE PIERDAN EN LA VAGANCIA O DELINCUENCIA

Las familias pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural medio y bajo (...) Otros aspectos negativos son: la cesantía, la mala alimentación, la mala comunicación entre los padres e hijos, el nivel cultural, el castigo físico, el alcoholismo y la presencia de grupos pandilleros en los barrios.

(...) El objetivo de la experiencia fue: lograr que el alumno eleve su autoestima, a través de actividades que lo ayuden a valorarse, a confiar en sí mismo y, a mejorar su rendimiento escolar.

---

<sup>128</sup> Revista de Educación, N° 186, 1991, pp. 63.

(...) Estas actividades lúdicas son, desde el punto de vista psicológico, una forma de disminuir la tensión acumulada, y sirven, además, como una descarga al exceso de energía que manifiestan estos niños con problemas conductuales.”<sup>129</sup>

En definitiva, la función de gestión pretende unificar recursos en la expansión de la institucionalidad escolar (no educativa, pues su “ideología” depende de morfologías particulares), estableciendo normas que regulan los comportamientos que escapan a la pedagogía de aula y abriendo porosidades que permiten el flujo interior-exterior, intercambiando poder en la conformación de objetivos por homogeneización de las técnicas, a la vez que se diversifican los enfoques.

Esta función del sistema recae sobre el orientador en la medida en que perfecciona una máquina de registro y clasificación que se involucra con un conjunto amplio de actores dentro de la escuela, es decir, gracias a su “transitar” en los intersticios de las estructuras institucionales, aportando a la eficiencia del sistema de acuerdo al calco que ha producido de la “realidad”, que determina el territorio de la escuela. Por la naturaleza económica de los procesos que se articulan a través de esta función, en el sentido de que la escuela siempre cuenta con recursos limitados, las neoconstrucciones se ven restringidas, o son constantemente instaladas desde entes externos, adaptadas a las necesidades contingentes en función de los encargos institucionales<sup>130</sup>.

### 3.4.- Casuística

Lo que entendemos por casuística, es el conjunto de técnicas indagatorias que, sin ser mencionadas explícitamente, ni configurarse como algo más que una técnica exploratoria, cobran relevancia al estar constantemente presentes en los procesos de conformación del campo de la orientación.

Si bien jamás se utiliza el término de casuística, sí se le da especial relevancia a las prácticas de indagación, que en el fondo corresponden al conjunto de entrevistas

---

<sup>129</sup> Revista de Educación, N° 192, 1991, pp. 41-43.

<sup>130</sup> Desde el análisis institucional definido por Lourau, la noción de encargo se refiere a la demanda explícita con la cual se contrata un servicio y que indefectiblemente, conlleva un cúmulo de demandas implícitas provenientes del contexto. (Lourau R. 2001)

realizadas por el/la orientador/a. Resulta curioso el curso que ha tomado esta función, porque aún cuando no es más que una técnica de indagación, se configura como una de las más importantes demandas hacia la orientación. Demanda que no sólo se hace desde la institución escolar, sino que también de los/as orientadores/as hacia su propia labor, elevando la importancia de la casuística en la conformación de su identidad profesional.

Ahora, es cierto que la OV basa gran parte de su trabajo en el desarrollo de la casuística, pues es esta técnica, la que en muchos casos permite una eficiente pesquisa en lo que respecta a las preferencias y condiciones de los estudiantes para el área ocupacional. Sin embargo, la OV y sus técnicas son sólo un territorio en el amplio espacio delineado para la Orientación.

La casuística pasa a abordar una serie de estrategias; “...un estudio directo e indirecto de cada niño: examen médico, mediciones antropométricas, psicológicas, educacionales, de aptitudes; observaciones complementarias; entrevistas a los niños; visitas y encuestas a los hogares. Además, se piden informes sobre las aptitudes a los profesores de ramos especiales.”<sup>131</sup> Estas aplicaciones deben ser ejecutadas por diversas disciplinas; doctores/as, psicólogos/as, profesores/as, orientadores/as, y con el tiempo esta gran tarea se va atribuyendo casi exclusivamente al/la orientador/a, quien de acuerdo a sus competencias, suele desempeñarse con mayor comodidad con las entrevistas como herramienta de indagación y derivando, en lo posible, lo que escapa a sus competencias. Con esto, como sostenemos desde el comienzo, la casuística se va reduciendo al conjunto de entrevistas que el/la orientador/a aplica tanto al estudiante como a su familia. Así, el sistema funciona sobre la base de que “En la escuela se suscitan situaciones que están más allá de la actuación del profesor y que deben tratarse por medio de entrevistas personales.”<sup>132</sup> Sucede entonces, que la tarea del/a orientador/a y del/a profesor/a se superponen, desdibujando los terrenos de ambos y no terminando de definirlos al interior de la escuela.

En un esfuerzo por sistematizar y volver científico el proceso de indagación del/a orientador/a, se encomienda a éstos/as la tarea de estudiar a los niños, esperando que este proceso estuviese al servicio de la efectividad de la incorporación laboral de los jóvenes en

---

<sup>131</sup> Revista de Educación, N° 13, 1943, pp. 44.

<sup>132</sup> Revista de Educación, N° 29, 1944, pp. 13.

el campo productivo. Así, se anuncia como uno de los fines específicos de la educación el “Estudio continuo y sistemático de los niños de los cursos superiores por un periodo escolar no menor de dos años (...)”<sup>133</sup> Es decir, dentro del proceso de colocación laboral, la investigación del estudiante adquiere un rol fundamental a través de la entrevista. No obstante, ésta (indagación) no parece ser de exclusiva responsabilidad de el/ orientador/a, ya que en muchos momentos, y dependiendo de las condiciones del sistema, tanto éste/a como el/la profesor/a se hacen cargo de *conocer* a los estudiantes:

“La enseñanza educacional ha de tener, como se ha dicho más arriba, un sentido vertical, de suerte que el estudio del niño, en sus capacidades generales y aptitudes especiales, sea la preocupación constante de *todo profesor* frente a cada situación pedagógica.”<sup>134</sup>

Un eje constitutivo en el desarrollo de la casuística es su objetivo declarado; el bienestar del estudiante. Ahora, de ser así, no se justifica la rigidización de la técnica, lo que plantea su cuestionamiento. Es posible que el objetivo se construya en otro sentido; las exigencias estatales, caracterizadas por constituirse a partir de la burocracia y la eficiencia, materializando su capacidad de control en la rigidización de sus herramientas. Así, la casuística se desarrolla no sólo porque su estructura pudiese resultar cómoda para el profesional, sino principalmente porque está en función de las demandas del estado hacia la orientación. Su desarrollo como estrategia de intervención personalizada se lleva a cabo a través de tres etapas principales; la investigación externa, es decir, sin intervención de quien es investigado; el saber a través de la indagación científica, que sostiene la verdad racional como premisa condicionante y la devolución, que funciona esencialmente como dictamen. Este aparataje se monta sobre una exigencia inadmisibles para la escuela, pero primordial para el funcionamiento de la máquina escuela-estado; la dominación de los estudiantes. En estas condiciones logra sostener su continuidad y lugar preponderante en el desarrollo de la Orientación; encubriendo su sentido dominante y generando la ilusión de ser un espacio que está al servicio del bienestar de los estudiantes.

---

<sup>133</sup> Revista de Educación, N° 14, 1943, pp. 44.

<sup>134</sup> Revista de Educación, N° 33, 1945, pp. 427.

## CONCLUSIONES

Recorridos los planos que arbitrariamente hemos desplegado, con el fin de situar los discursos acerca de la orientación en campos diferenciados, falta aún reconstruir el sujeto que se involucra en todos ellos, no por separado, sino simultáneamente de un modo complejo. Tarea que nos exige seguir las conexiones que se establecen entre los planos proponiendo una escritura que propicie una lectura respecto de cómo funciona el lugar del/a orientador/a en el sistema educativo chileno.

Para empezar, retomemos los lineamientos estatales que hacen encargos específicos a la Orientación. Estos entramados discursivos que, aunque sufren modificaciones a lo largo de los años, establecen principalmente una estrategia de homogeneización, buscan instituir un ideal de ciudadano que erige valores culturales patrióticos, excluyendo a los disidentes que pasan a conformar la marginalidad. Instalada ésta, se organizan herramientas que trabajen con ella, disminuyéndola o encapsulándola dentro de marcos inocuos al funcionamiento de la totalidad, y así son organizados los servicios de orientación. Esta característica de ser un servicio externo que se integra a la escuela, la enfrenta a la totalidad de la escuela como su objeto, a pesar de que sus objetivos se centren en los resultados de los estudiantes, lo cual se mantiene pese a su total inclusión en la estructura escolar.

La homogenización a la que hacemos alusión se lleva a cabo principalmente a través del trabajo con los profesores/as, quienes serán los encargados directos de desarrollar el marco valórico de acuerdo al cual se organizan las pautas de conducta deseables, ya que cuentan con el contacto inmediato y la organización del aprendizaje en aula que propicia la identificación de los alumnos. Este trabajo con los profesores/as, que se da en la organización de los contenidos a través de la adaptación curricular, y la implementación de las asignaturas de Orientación Vocacional, organiza la imposición del modelo ideológico estatal validando el entrenamiento de los deseos bajo el alero del discurso de la ciencia y la imposición de su “verdad racional”, todo a partir el signo de la economía de los recursos, el ahorro de tiempo gracias a la disminución del “error”, que se asegura a través de la elección temprana y la segregación.

Por otro lado, el Estado también impone al Orientador/a el trabajo con las organizaciones del entorno escolar que conforman la llamada *comunidad de pertenencia*, si no de ésta, de los alumnos que son sus usuarios. Así se implementa una maquinaria de cooptación de la energía del entorno, sus esfuerzos productivos se institucionalizan, la “comunidad” es también entrenada, es de hecho “inventada” a través del filtro escolar, el cual se lanza en manos del Orientador/a a recabar la información con la que organiza sus fichas, agrupa y distribuye los encasillamientos propicios a la eficiencia, igual que motiva a esta “comunidad” a encarnar los valores del sistema, a trabajar en pos del “beneficio común”.

Vemos cómo los procesos de homogenización y marginalización que se dan en el establecimiento de una cultura hegemónica, ocultan la violencia de su imposición a través de los discursos acerca de la libertad, la justicia y la democracia, que enarbolan el valor de la información como exclusivo en la toma de decisiones. Así, la información se convierte en una de las principales herramientas de trabajo del orientador, lo que se profundiza en el curso de la imposición del neoliberalismo al interior del Estado y, en consecuencia, del sistema educacional. Se configura desde aquí el modelo de la adaptación que promueve y ejerce el Orientador/a, dando el contenido de la información inocua, base de las elecciones “libres” a la forma de inscripción de los sujetos en la superficie de registro/control, la constante clasificación.

Con estas dos estrategias de la imposición hegemónica estatal actuando desde la Orientación en la escuela, el trabajo directo con el sujeto alumno se presenta como un terreno de superposición en que la docencia explota sus herramientas homogenizadoras a través del profesor/a jefe, y el/la Orientador/a aplica fundamentalmente la casuística en sus esfuerzos homogeneizadores. Ambos actores, al estar en el mismo nivel jerárquico, establecen una relación de negociación que suele rigidizarse en torno a la sobrecarga laboral del profesor/a que, presionado/a por los imperativos programáticos y las exigencias del Orientador/a, devuelve “el problema” derivando a los alumnos problemáticos a sesiones de atención individual, profundizando la orgánica adaptativa desde la sobreimplicación, que al enunciar el imperativo valórico de la preocupación por el alumno, no es capaz de analizar sus propias condiciones de trabajo.

Esta sobreimplicación es un mecanismo defensivo determinado por múltiples frentes, no sólo por la relación con los/as profesores/as. De hecho, como mencionamos al comenzar,

el trabajo de la Orientación se plantea como una función de coherencia, de conformación de comunidad, que por lo tanto actúa sobre la totalidad de la institución escolar, incluyendo el entorno en el cual se inserta económica y socialmente, pero que se sustenta en el discurso acerca del bienestar de los alumnos. Así, el anquilosamiento del sistema del cual forma parte le impide dar curso a iniciativas creativas, principalmente sobre los elementos superiores jerárquicos desde donde proviene su poder de negociación frente a las conductas desadaptativas. Su campo de acción se reduce a la gestión de los recursos disponibles a dar mejor respuesta a los encargos institucionales; los lazos laterales que establece parecen evitar “molestar” el trabajo de sus pares en el escalafón institucional; las relaciones con los recursos externos se reducen a un fin económico de reducción de gastos, a la coordinación de objetivos. Asimismo, las relaciones con los alumnos, que buscan sustentarse en un poder externo a éstos para lograr su beneficio, se sostiene en el conformismo para la adaptación; la información que presenta el escenario “real” dentro del cual hay que acomodarse.

En definitiva, el lugar de producción de la orientación está altamente estructurado, rigidizado en comarcas que la orientación debiera ser capaz de “poner a dialogar” en función del objetivo común. Este objetivo se encuentra sobreestructurado a partir del resonador central estatal (que en este caso se identifica con el mercado) y así, los distintos actores de la escuela se resisten a los cambios. El/la orientador/a transita por los espacios entre las comarcas captando los elementos que se escapan o son expulsados de las estructuras, para reintroducirlos en los espacios institucionales que calcen con sus “necesidades”, definidas desde fuera, instalando así un modelo de reproducción de subjetividades adaptado a la vida en sociedad.

De cualquier modo, la pregunta por el funcionamiento de la escuela, la coordinación de sus objetivos, el mejoramiento de las condiciones del trabajo colectivo, es decir, la organización de la enseñanza por el análisis de la escuela, ha producido a lo largo de la historia diferentes estrategias de escape a la homogeneización, gracias a procesos subjetivantes tanto de alumnos/as, como profesores/as, orientadores/as, directivos/as, etc. Pero el éxito de estas iniciativas precisa de un marco más flexible, tolerante a las diferencias y a la autodeterminación de los grupos, con tiempo institucional disponible para la organización del colectivo en sus distintos niveles jerárquicos. El dispositivo de

reterritorialización que así se instalara en la escuela, permitiría la elaboración de demandas en un nuevo devenir instituyente y restablecería cierto poder en la articulación de los discursos y las acciones desde ahí abordadas; desarrollando un marco de construcción del conocimiento de acuerdo a las relaciones creativas que se propician. Lamentablemente, las líneas de fuga que se han tejido sobre flujos de conexión horizontales, no han trascendido más que como estrategias discursivas aliadas a prácticas de control y registro, que se extienden más allá de los límites de esta investigación, a través de la profundización del modelo patologizador e intervencionista externo, para el pretendido rescate de la “educación pública”

El sufrimiento subjetivo del orientador es encarnar el control; están enfermos de control

El orientador está llamado a coordinar o dar espíritu de conjunto al sistema, pero sin cambiar nada (con todo de antemano). Como sujeto de conocimiento está cercenado. Su deseo es una falta inalcanzable. El espíritu de escuela soñado requiere de una flexibilidad que no está en sus manos alcanzar

Te plantean una necesidad creativa que sólo es posible a través de la imposición de un discurso sobre otro y no del acercamiento entre ambos. Terminas construyendo prácticas que se acercan a lo que te piden; no hay un movimiento bidireccional, sino que unidireccional.

Enfermos en su capacidad de gozar... produzca como quiera, pero llegue a este producto. No se puede producir creativamente, porque el producto está previamente determinado (las clases “don francisco”)

## REFERENCIAS

Araya, R. 2005. *La construcción de la vocación: revisión de la idea tradicional de elección vocacional desde una perspectiva psicoanalítica y social*. Tesis de Pregrado. Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Baremblytt, G. 2004. *Psicoanálisis y Esquizoanálisis (un ensayo de comparación crítica)*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

Barthes, R., 1972. *Crítica y Verdad*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Barthes, R., 2004. *El placer del texto: seguido por lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de Enero de 1977*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Passeron, J., 2001. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular, Madrid.

Mineduc, 1943- 1997. *Revista de Educación*. N° 13- 17; N° 19; N° 29- 30; N° 33; N° 58; N° 63; N° 1- 4; N° 12; N° 14; N° 20; N° 27; N° 32- 33; N° 35- 36; N° 39; N° 41- 43; N° 46- 47; N° 75; N° 79- 80; N° 84; N° 86; N° 94- 95; N° 104- 105; N° 110; N° 132; N° 137; N° 147; N° 150; N° 152- 153; N° 160- 161; N° 163; N° 170; 172; N° 188; 190- 194; N° 197; N° 201; N° 210; N° 213; N° 244; N° 250. Ediciones CPEIP, Santiago.

De la Fuente, O y Núñez, E. 2002. *La Orientación Educacional en la enseñanza media municipalizada: las representaciones sociales de la orientación en orientadores y profesores jefes de los liceos municipalizados de Maipú*. Tesis de Pregrado. Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Deleuze, G. 2006. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Editorial Cactus. Serie Clases. Buenos Aires.

Deleuze, G. y Guattari, F. 1998. *El Antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Deleuze, G. y Guattari, F. 2004 *Rizoma (introducción)*, Pre-textos, Valencia.

Foucault, M. 1980. *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona.

Foucault, M. 2005. *El orden del discurso*. Tusquets Editores. Buenos Aires.

Lourau, R. 2001. *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires.

Mineduc, 1998. *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Ministerio de Educación, República de Chile.

Morales, A. 2005. *Opinión que tienen los profesores jefes de la EM sobre la gestión del Departamento de Orientación en los Liceos Municipales*. Tesis de Pregrado. Departamento de Magíster. Magíster en Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Salas, E. 1997. *¿Cómo orientar?: algunos enfoques de la orientación escolar o asesoramiento para Chile como país latinoamericano*. Editorial Universitaria, Santiago.

Soto, F. 2000. *Historia de la educación chilena*. CPEIP. Santiago.