

El hombre en el despacho del orientador. Conflictos micropolíticos en un instituto de educación secundaria

Rafael Pulido Moyano
Universidad de Almería
rpulido@ual.es

EMIGRA Working Papers núm. 29
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

Una década después de que se realizara el trabajo de campo, se presenta por primera vez un informe correspondiente a una investigación sobre las controversias que generaba la labor psicopedagógica en un instituto de educación secundaria que todavía no había completado su transición hacia la LOGSE, situado en la periferia de una capital. Se trataba de un centro atípico en muchos aspectos: el gran número de alumnos, la enorme dispersión de las zonas de procedencia, el relativo aislamiento geográfico del centro y, por encima de todo, la no implantación de la E.S.O.

Se realizaron quince visitas al centro para conducir distintas entrevistas (al orientador, a cinco profesores -incluida la jefa de estudios- y a tres grupos de alumnos/as), así como para recopilar y analizar diversa documentación. Las entrevistas fueron grabadas y más tarde transcritas total o parcialmente. También se tomaron notas acerca del ambiente del centro, las escenas observadas en distintas dependencias del mismo, con la anotación de algunos comentarios.

El orientador cuya labor explorábamos en nuestro estudio nos recordaba en algunos comportamientos al director de un instituto de educación secundaria canadiense que describe Oppenheim (1993) y la existencia de ciertos discursos contradictorios: por un lado, el director decía realizar la evaluación por razones de mejora profesional y no tanto por mandato legal, pero no admitía la diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Decía que él se veía a sí mismo como un colega de los profesores, y que la evaluación se hacía de igual a igual, pero el análisis mostraba a un hombre autoritario que se veía en la posición de manager del centro. Parece que nuestro orientador empleaba sobre algunos/as estudiantes la “técnica” del «enfriamiento de expectativas», un concepto de Goffman que utilizó Clark en su estudio de un instituto (1960).

Nuestro informe se centra en cómo de un lado las características de personalidad y el estilo profesional del orientador, y de otro la situación histórica que atravesaba la institución, parecieron combinarse para crear un escenario de tensiones ocultas. El informe sostiene que cualquier descripción y/o juicio que hagamos de los aspectos técnico-profesionales de la orientación psicopedagógica en un centro educativo debe inscribirse, a fin de cobrar sentido y valor explicativo, en un análisis de las relaciones de poder dentro del centro y las concepciones sobre la enseñanza que poseen los distintos actores de la institución.

Palabras clave / Keywords: Micropolítica, poder, conflicto

Cómo citar este artículo: **PULIDO MOYANO, R.** (2007) “El hombre en el despacho del orientador. Conflictos micropolíticos en un instituto de educación secundaria.” *EMIGRA Working Papers*, 29 . Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **PULIDO MOYANO, R.** (2007) “El hombre en el despacho del orientador. Conflictos micropolíticos en un instituto de educación secundaria.” *EMIGRA Working Papers*, 29. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Presentación

En 1997 realicé trabajo de campo para un proyecto de investigación en grupo en el que se seleccionaron varios casos para indagar sobre la incidencia de los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria de una provincia andaluza. A partir de unas directrices comunes, cada miembro del grupo tuvo cierta libertad para seleccionar focos de atención y orientaciones metodológicas específicas, siempre y cuando cada uno se mantuviera dentro de los márgenes del objeto de estudio elegido y respetase la orientación cualitativa general del proyecto.

El caso que me correspondió fue el de un instituto de educación secundaria que todavía no había completado su transición hacia el modelo organizativo y curricular de la L.O.G.S.E.. Siendo consciente de que no podía realizar una etnografía como el dios antropológico manda (al menos, mi dios particular, Harry Wolcott), asumí el riesgo de que mi trabajo fuese un ejemplo de lo Ray Rist (1980), usando una expresión prestada por un colega, denominó “blitzkrieg ethnography”. Me temo que entonces no tuve otra opción que acometer (o debo decir “cometer”) una “etnografía relámpago”, del mismo modo que ahora no tengo otra que presentar un “breve informe etnográfico” a sabiendas de que esto es una contradicción en los términos (Kleinman 1995: 194).

Realicé diez visitas al centro, cada una de las cuales ocupó media mañana aproximadamente, para a) conducir ocho entrevistas individuales (dos de ellas con el orientador, cinco con profesores, entre quienes estaba incluida la jefa de estudios –a la postre mi informante principal-, y una con una antigua alumna del centro); b) conducir tres entrevistas grupales con un total de once alumnos/as, y c) recopilar y analizar diversa documentación del centro. Las entrevistas fueron grabadas y más tarde transcritas total o parcialmente. Tras cada visita tomé notas acerca del ambiente del centro y algunas de las escenas observadas en distintas dependencias del mismo. A pesar de esta escasa presencia en el campo y de la escasez relativa de datos -procedentes de las entrevistas fundamentalmente- decidí afrontar la siempre noble tarea de etnografiar, o sea, atribuir cultura a lo que viera y escuchara, a fin de comprender qué estaba pasando allí.

Un instituto diferente (como todos)

El *Núñez de Balboa* estaba situado a las afueras de una pequeña población, casi una barriada, en la periferia de la capital. Se trataba de un centro atípico en muchos aspectos, como el gran número de alumnos en comparación con otros centros de secundaria, la enorme dispersión de las zonas de procedencia de su alumnado, su relativo aislamiento geográfico y, por encima de todo, la no implantación de la E.S.O. Por aquél entonces (curso 1996/97) esto último convertía al *Núñez de Balboa* en *rara avis* del sistema educativo de la provincia¹. Una ex-alumna del centro me había advertido del carácter singular del centro:

Este centro es distinto en muchos aspectos, porque está fuera de la ciudad, y está aislado totalmente, en la ciudad estás acostumbrado a que te chupas una clase y te vas fuera, te sales a la esquina, pero en el Núñez de Balboa es dentro donde convives... *la vida es allí*. Recuerdo ir al bar a por un bocadillo, con el profesor peleándose por el bocadillo también, porque era un bar al que todo el mundo iba, y eso en otros sitios se da menos.

Podemos hacernos una idea de la situación general por la que atravesaba el centro a través de las palabras de mi principal informante, la jefa de estudios, Celia, que inició su período de *mandato* plenamente consciente de la enorme tarea que tenía por delante y convencida de que había comenzado haciendo lo que debíaⁱⁱ. Las prioridades estaban claras en su agenda. En los dos últimos años el absentismo del alumnado pasó a ser “una cosa absolutamente descontrolada, el patio y el bar [estaban] lleno de gente a cualquier hora del día”. En el Plan de Centro se decía que, dada la estructura del centro, “nos preocupaba el mantenimiento del orden y el silencio durante las horas de clase, y creíamos que constituían un grave inconveniente los grupos de alumnos que, por una razón u otra, tenían hora libre a lo largo de la mañana”:

... aquí venía a clase quien le daba la gana, ausencias de éstas colectivas: ‘Hoy hacemos huelga de apoyo a los no se qué’, no entraban. Y yo llevaba dos años así y de verdad que, por lo menos yo, como profesora, era absolutamente desesperante, porque ¿cómo entras tú con el mismo espíritu a un aula, a una clase en la que hoy te encuentras veinte niños, al día siguiente veinte niños distintos, al día siguiente...? La verdad es que ya no podía dar clase en segundo, era... era caérseme el alma a los pies. En el de mi tutoría no, por eso, pero en el otro segundo que tenía, además los tenía siempre a última hora, es que era... un aula medio vacía, de ver los pupitres tirados, ahí... la mitad de la gente... y ese era el ambiente que había en el instituto.

Su prioridad absoluta para este primer año como jefa de estudios (curso 1996/97) era luchar contra todo esto. Como ella decía, hablaba de alumnos, “pero podíamos hacernos la misma cuenta para profesores, profesores que entraban diez minutos después [y] se salían un cuarto de hora antes”. En este punto pareció encontrar un aliado en el orientador del centro, Lorenzo, quien no dudó en ejercer ciertas labores semi-policiales como veremos más adelante. Tuve la impresión de que ni a Celia ni a Lorenzo les sentó mal que, en el dibujo frontal de las camisetas que habían confeccionado para el viaje de estudios, los estudiantes hubieran puesto bajo el dibujo del centro un pseudónimo: “Alcatraz 2”.

En este centro nos encontrábamos ante una situación relativamente especial en lo tocante al departamento de orientación. Tanto el orientador como la jefa de estudios así lo señalaron. De hecho, nada más comenzar la entrevista que mantuve con Celia, ella dijo que “la situación de este centro, en cuanto al gabinete de orientación y al orientador es diferente de la de los demás centros”ⁱⁱⁱ. El que en los otros centros se hubiera empezado a fomentar la figura del orientador a partir de la implantación de la LOGSE y que aquí hubiese “un psicólogo desde hace veintitantos años” suponía, ciertamente, un dato significativo^{iv}. Otro dato no menos importante, en relación con la peculiaridad del departamento de orientación de este centro, lo constituía la creencia de que se trataba de un departamento excepcionalmente bien dotado de recursos:

(...) el gabinete de orientación al menos en este centro, está muy bien dotado, es decir, tiene unas posibilidades materiales..., bueno, yo no sé si has estado en *su* despacho, tiene un despacho magnífico, le enviaron un ordenador... ahora porque hay más ordenadores, pero en su momento era el mejor ordenador del centro, con la mejor impresora, con una mesa para el ordenador, con una silla, con... en fin, de dotación, todo. Tiene una biblioteca, de cosas de psicología y tal, vamos, *envidiable*, que también proviene de..., eso, que son muchos años, y luego *le* dan todos los años un presupuesto específico para su gabinete de orientación de doscientas y pico

mil pesetas que ya las quisiera cualquier otro departamento del centro, o sea que yo creo, y eso... va a ser bueno también que conste ¿no? ^v, que en cuanto a medios materiales hay absolutamente... muy buenos medios materiales, y yo creo que él lo reconoce también así.

Puede resultar extraño eso de envidiar lo que *es* de todos y, por lo tanto, tuyo. ¿Por qué señalaba la jefa de estudios que al orientador *le dan*, cuando es el centro, en todo caso, quien recibía? El orientador dividía las tareas que estaba desarrollando en su departamento en tres partes: alumnado, profesorado y padres, con una mención aparte al equipo directivo, con el que trabajaba, según sus propias palabras, “en una línea de staff”. Esto último se debía a que, “según un BOJA [Boletín Oficial de la Junta de Andalucía] que anda por ahí, un tercio de mi tiempo se dedicará a asesorar al Equipo Directivo” ^{vi}. Utilizaré esta división de tareas señalada por Lorenzo a modo de esquema organizador de este informe.

El orientador y el alumnado

En relación con los alumnos, el cometido del orientador era “solventar problemas académicos, aunque –según Decía Lorenzo- *tampoco me niego* a meterme en el mundo personal y hasta familiar”. Este comentario me hizo pensar si, para él, cualquier atención al alumno que no estuviera estrictamente ligada a cuestiones académicas (hábitos de estudio, dificultades con materias...) no era sino un *favor* que hacía, algo que excedía sus obligaciones legales. “Mi misión -me decía- no es trabajar con el alumno, no está así *legislado*, sino dirigir y coordinar a los tutores, pero como aquí se llevan veintitantos años con el departamento de orientación, con el psicólogo, como se le llamaba antes, se han acostumbrado a que lo haga yo.”

Lorenzo desplegó ante mí una batería de instrumentos que él utilizaba en su trabajo, como un plan de actuación para recuperación de asignaturas suspensas (“se lo paso al tutor”) y un cuestionario personal que respondían los alumnos (“en el que cuenta su visión sobre los padres”). Con éste último, Lorenzo se enteraba, por ejemplo, de que “cuando el niño regresa al cortijo se pone a echarle de comer a las cabras...[y le dice al padre]: ‘que tengo que estudiar’ [y el padre le responde:] ‘estudiar... si llevas seis horas en el *estituto*, te vas a poner tonto de tanto estudiar””. Lorenzo también empleaba una escala de observación (“que no sé de qué libro la habré sacado”), un cuestionario de hábitos de trabajo (“el tutor valora eso y da consejos”), un cuestionario de actitud ante el estudio (“para saber por qué estudian”), y una “minitécnica de estudio, que le doy a los tutores para que los chavales sepan programarse su estudio” ^{vii}.

Lo que más me interesó del alumnado en mi estudio fue su posible utilización en el juego político dentro de la institución. Celia dejó bien claro que se metió “voluntariamente a jefa de estudios, que tengo que decirlo, que no es como otras veces que se va a formar un Equipo Directivo y que nadie quiere ser jefe de estudios”. Tuve la impresión de que todo el mundo en el centro sabía de sus intenciones, de ahí que no me sorprendiera –aunque, al parecer, a ella sí- el que se hiciera una interpretación en clave política de las acciones relacionadas con su labor tutorial, antes incluso de su incorporación al equipo directivo. Dos años atrás hubo elecciones al Consejo Escolar – durante el mandato del Equipo Directivo anterior- y a ella le pareció que lo normal era explicar al alumnado qué es el Consejo Escolar, “porque [los alumnos] no tenían ni idea”, y cuál podía ser su participación en el Consejo Escolar. “Yo siempre les digo lo mismo (...) ‘tened en cuenta que sois seis alumnos y cuatro padres, y ocho profesores, o



sea, si en algún momento os ponéis de acuerdo con los padres, podéis llevarnos la contraria, es que nos podéis...”.

Ganar era la palabra omitida. En una decisión a caballo entre la honestidad y la insensatez de quien detenta el poder, la jefa de estudios despertó la conciencia de sus estudiantes y les animó a unir fuerzas en los órganos de representación escolar. Les explicó que se había abierto el plazo de presentación de candidaturas, que era fundamental que aprovecharan los cauces que legalmente tienen disponibles para la participación en el centro. Hizo todo esto porque le pareció natural. “Y cuál es mi sorpresa, unos cuantos días después, cuando publican en el tablón de anuncios ‘Candidatos de alumnos a elecciones del Consejo Escolar’ y había doce candidatos, los cuales todos eran de mi grupo”. Aquello estuvo a punto de causarle un conflicto serio porque gran parte del profesorado interpretó que ella había manipulado a todos los estudiantes: “[Se pensaba] que yo los había manipulado para que fueran alumnos míos conocidos y tal para que luego, yo qué sé, votaran al director que yo quisiera o cualquier otra cosa, cuando yo me había limitado a hacer algo que creía que todo tutor debía hacer.”

El nuevo equipo directivo impulsó la creación de la Junta de Delegados, que se reunían casi semanalmente “y luego nos aparecen con unos papeles de propuestas, de quejas, de... como yo nunca había visto aquí”. Ésta es una de las cosas de las que el Equipo Directivo decía estar más contento, de haber logrado fomentar la intervención de los alumnos. “En el PAT [Plan de Acción Tutorial] no participaron”, pero de él habrá que hacer una “evaluación muy clara a final de curso, y hay que hacerla contando con la opinión de los chicos, ya veremos de qué manera”. Para *eliminar fantasmas*, el año de nuestra investigación (curso 96-97) Celia había hecho lo mismo desde la jefatura de estudio. Había reunido a los tutores y les había dado un papel para que lo expusieran en las aulas, y había reunido a los delegados, entregándoles otro papel. “En fin, que he procurado *mover la cosa* y este año ha habido muchos candidatos”. Hay que acabar con ese concepto del alumnado “que tienen mucha gente aquí, que no hay que decirles nada, ni que se enteren de nada, ni nada... uno va allí, explica historia o lengua o lo que sea, y se marcha y sanseacabó”. Podría pensarse que este concepto lo manejaba también el orientador, apoyándose en su experiencia, cuando decía que “lo único que les interesa [a los alumnos] es saber las notas de corte de la universidad”.

Supuse que se refería a los alumnos de C.O.U., a quienes, de acuerdo a lo recogido en la memoria del departamento de orientación, “partiendo de sus intereses, se les proporcionó información sobre los estudios universitarios que pueden realizarse en España, Universidades donde se cursan, notas mínimas de ingreso en el curso 95-96 en las distintas universidades (...)”. Al recordar esto a los alumnos, uno de ellos dijo que “no, no sólo eso, eso es para tener una idea”, a lo que otra añadió que “cuando has ido a preguntar información sobre una carrera no te dice nada, como él tiene la opinión de que lo único que nos interesa son las notas de corte, eso es lo que te da”. El comentario de un grupo de ellos me hizo pensar que tal vez los propios alumnos habían fomentado esa idea de que sólo les interesaba las notas de corte”, porque cuando Lorenzo quería introducir otras cuestiones en las conversaciones, los alumnos no mostraban interés^{viii}.

Algunas actuaciones de Lorenzo habían creado cierta polémica entre el alumnado, especialmente entre las chicas. Estaba relativamente extendido el rumor de que Lorenzo era “un poco machista” en algunas de sus apreciaciones profesionales^{ix}. Una de las profesoras entrevistadas me dijo que “[el orientador] desanima mucho a la gente, tiene una visión muy negativa de las cosas, contra las mujeres algo especial, pues

si eres una mujer, no estudies, en general dice 'para qué vais a estudiar, ¿para ir al paro? No estudies letras, que no tienes ninguna salida''. Debí haberlo contrastado suficientemente, pero me parece que Lorenzo empleaba sobre algunos estudiantes la "técnica" del *enfriamiento de expectativas*, un concepto de Erving Goffman que Clark utilizó en su estudio de un instituto hace casi medio siglo (Clark, 1960). La práctica consiste en que, desde la orientación del centro, se intenta rebajar el nivel de aspiraciones de ciertos alumnos procedentes de grupos desfavorecidos, ya sea por un mal entendido sentido del realismo o por una propensión particular del orientador a quitar ilusiones. El estudio de Clark concluía con la idea de que la función principal de los orientadores consistía en desmoralizar a los alumnos y hacer disminuir el nivel de sus expectativas^x.

Los alumnos entrevistados –al igual que el profesorado– percibían al departamento de orientación como algo lejano, algo cuyo funcionamiento no conocen muy bien y que, en todo caso, actúa no tanto sobre la base de planes de acción continua sino cuando hay problemas concretos más o menos agudos. La ex-alumna a la que entrevistamos no conocía la existencia del orientador en el centro el año en que entró en él. Una decisión tan importante como qué trayectoria seguir: Reforma o BUP, fue tomada siguiendo el consejo de las amistades y el temor a "experimentar"^{xi}. Cuando le pregunté si echó en falta una ayuda durante su primer año, me dijo que "sí, pero nadie me ayudó... iba a peor, a peor, te iban dejando de lado... nunca tuve esa impresión en los años posteriores. Ese primer año sí eché mano del psicopedagogo. Yo fui a él... y los recuerdos no son muy buenos. No me ayudó"^{xii}. También pregunté a un alumno si conocía a gente que tuviera algún tipo de problema a quien hubieran ayudado o no, y me dijo que "sí claro, siempre se comenta algo, como 'me han quedado tal, he ido hablar con el tutor, me han dicho' ... lo que siempre te dicen, que aprietes, pero que no sacas nada en claro (...) mucha gente ha ido al psicólogo, y salen y dicen, ¡vaya tío pues no me ha dicho nada!"

Cuestiones de tutoría en la relación entre orientador y profesorado

En el PAT del curso 1996-97, al que un profesor calificó de "sólo un papel impreso [que] supongo lo elabora el Equipo Directivo y colabora el psicólogo ... a nivel de papeles, otra cosa son las realidades", se decía que, con objeto de "analizar si sus hábitos y técnicas [de estudio] son o no acertadas y adecuadas (...) se administrará a los alumnos de los cursos iniciales (Primeros de B.U.P. y F.P.I) un cuestionario de hábitos de estudio y otro de actitud ante el estudio". La minitécnica a la que alude Lorenzo es un conjunto de consejos sobre "programación de objetivos, subrayado, confección de esquemas y resúmenes (...) [siendo aconsejable] que cada profesor aplique la nueva técnica a cada tema explicado en clase". Lorenzo señalaba que estos instrumentos "los elaboro cogiendo de libros". Como él mismo decía, "yo no soy el padre de la criatura", argumento éste que esgrimió para, elegantemente, no cederme los materiales hasta que él no hubiera localizado el origen de los mismos. También me indicó que, con los cursos mayores (COU, FP de último año), llevaba a cabo unas sesiones para que los alumnos supieran "tomar apuntes, cómo hacer un estudio monográfico, presentar un trabajo ... dado que van a la universidad al año siguiente"^{xiii}.

En el PAT se definía la orientación como un proceso de ayuda al sujeto para que se conozca a sí mismo (posibilidades, intereses, etc.) y conozca mejor su entorno, para que sea capaz de tomar una decisión de modo responsable. Celia había sido tutora durante los años en que no tuvo cargo. A ella la labor de tutoría le gusta "muchísimo,



además me parece fundamental, pero fundamental absolutamente”. El que el último año tuviera un segundo de BUP “magnífico” se debía –según ella- a que “que funcionó bien la labor de tutoría”. Ahora, desde su posición como jefa de estudios, confirmaba con todo el convencimiento que la diferencia entre los cursos en los que el tutor hace bien su trabajo y los cursos en los que los tutores “están más despreocupados, es una diferencia que es que no te puedes ni imaginar”.

La visión de Celia coincidía con la de los estudiantes, desde cuya óptica la tutoría parecía ser vista como una cuestión de suerte con la persona que “toque”. Cuando hay buena suerte, el tutor puede ayudar mucho, y cuando no la hay, no habrá más remedio que acudir al “psicólogo”, a riesgo de que se enteren los compañeros y te pongan la etiqueta de “persona con problemas”^{xiv}. Para Celia, “a fin de cuentas la coordinación de la función tutorial, aparte de al orientador, también corresponde a la jefatura de estudios, pues *desde aquí* se nota muchísimo, muchísimo.” Había cierta creencia generalizada respecto a que, en lo relativo a la función tutorial, imperaba el voluntarismo y el talante personal. Es decir, cumplía sus obligaciones tutoriales quien, siendo tutor, reunía ciertas características -en especial la capacidad de comunicarse de forma fluida con los alumnos- o quien, sin ser tutor, estaba dispuesto a comportarse como tal y hacía las veces de tutor ante un grupo, cediendo a menudo tiempo de las clases de su asignatura. Los alumnos parecían asumir igualmente que la tutoría era algo de trámite, como decía la ex-alumna entrevistada, quien recordaba a una tutora, “que ya no está en el centro, y hablábamos con ella algunas veces, y le comentábamos algún problema de clase, pero raras veces, o sea, la relación era buena... pero no se tenía en cuenta la tutoría... además siempre pasaba lo mismo, la tutoría en los últimos diez minutos, los últimos cinco minutos, o sea, que no es el tiempo que requiere.” Sin duda alguna, los alumnos echaban en falta una función tutorial adecuada^{xv}.

Según Celia, la tutoría “incluso influye en resultados académicos” pues, para empezar, gracias a la labor del tutor especialmente “no falta ningún alumno a clase nunca”^{xvi}. Un síntoma de que las cosas funcionaban bien a nivel tutorial en determinados grupos-aula la teníamos en que la jefa de estudios estaba “informada absolutamente de todo [lo que ocurre en ellos] y me entero cuando hay el más mínimo problema (...)”. Por otro lado, hay otros grupos en el centro sobre los que ella directamente no habría sabido nada de no ser por la dinámica de los rumores de pasillo: “hombre, sé porque me llega *por otro lado* que hay problemas, que hay follones, que no funcionan”. Una cuestión central para entender cómo se posicionan tanto la jefa de estudios como el orientador en relación con sus respectivas tareas es la percepción, compartida por ambos, del tamaño enorme del centro. Según Celia, cuando se llega a un instituto donde hay treinta grupos, “si la labor del tutor no funciona, en jefatura de estudios y en gabinete de orientación nos cuesta muchísimo trabajo solucionar eso”, porque según ella “ningún jefe de estudio ni ningún psicólogo puede estar al tanto de cómo funcionan treinta grupos, todos al mismo tiempo”. Por ello pensaba que el tutor era “el escalón fundamental para el funcionamiento de las cosas”.

Ya Lorenzo me había señalado algo parecido cuando, preguntado acerca de si él mismo tabulaba los datos procedentes de un cuestionario al que respondían los alumnos, dijo que “no, imposible estando yo sólo aquí... eso lo hace el tutor, y *si sale algo raro* viene a buscarme”. La relación de Celia como tutora con Lorenzo no fue precisamente intensa. Ello podía deberse, según ella, a que “era un curso de segundo de BUP y... digamos que quizá está menos necesitado de orientación”. Esta afirmación me pareció muy sintomática de las concepciones que se manejaban en el centro acerca de la influencia de la orientación. Celia matizó enseguida sus palabras, supongo que

consciente de la “incorrección política” –en términos de discurso profesional oficial- de la idea de que la orientación es algo que concierne fundamentalmente a la información sobre salidas profesionales:

(...) me refiero por ejemplo a cuestiones... El psicólogo organiza muchas charlas con la gente de COU, con la gente de tercero de cara a las salidas profesionales, a la orientación profesional y tal, con segundo quizá un poco menos pero...no, la verdad es que no teníamos mucho contacto directo.

La falta de contacto entre tutora y orientador me parecía evidente, como también me lo pareció que ninguno de ellos hiciera grandes esfuerzos por intensificarla, por eso ella prefería tomar sus decisiones sin esperar el asesoramiento o los consejos del orientador. Al fraguarse la idea de que el orientador es una figura pensada más para los grupos superiores, se abonaba el terreno para que en los inferiores imperase cierto voluntarismo en lo que concernía a las función tutorial. En esos niveles (primero y segundo de BUP, primeros cursos de FP), el orientador “lo que sí hizo fue darles una charla sobre técnicas de estudio, eso sí lo hizo, y darles de esa charla una especie un resumen, como un guión acerca de técnicas de estudio”.

Según Celia, el buen funcionamiento de la acción tutorial era una cuestión de interés personal evidente “y luego hay una cuestión de organizarlos, que es lo que yo intento”. Como se señalaba en el Plan de Centro, el profesor-tutor debe ser “un rápido enlace entre la directiva y el grupo de alumnos, entre el alumno y su familia y entre los alumnos entre sí”^{xvii}.

Para el curso en el que visité el centro, Celia había diseñado un modelo (“que me he inventado yo”) de informe del tutor al jefe de estudios, para que se lo entregaran mensualmente, y fue consciente de que sólo había una manera de hacer operativo el informe: “preguntarles cosas muy concretas”^{xviii}. En cualquier caso, la idea de que se los entregaran los tutores a principio de mes no funcionó, pues a los tres o cuatro meses había mucha gente que “ya no me los daba y, cómo tampoco tienes tiempo de estar permanentemente encima...”. Ahí basaba ella su argumento de que la labor tutorial depende de la persona, “pero yo creo que también eso hay que coordinarlo, y hay que fomentarlo, si no...”. El PAT lo elaboraba el orientador y lo supervisaba la jefa de estudios, y en él se recogían esos materiales “que se les entrega a principio de curso”. La jefa de estudios había añadido cosas en su afán por mejorarlo pues, como insistía una y otra vez, había sido el primer año, y según ella debía tenerse en cuenta que, en septiembre, en la jefatura de estudios se juntan muchas cosas: “los horarios, la organización del curso, grupos, listas y tal, y yo este año he tenido muy poco tiempo (...) El PAT para el próximo año digo lo mismo, además, son cosas que ando ahí apuntando por todos sitios, para que no se me olviden, que hay un montón de cosas que yo tengo mucho más claras acerca del PAT, para incorporarlas...”

Bandos y tensiones

La relación que el orientador tenía con los profesores “de a pie”, se reducía a que cuando alguno necesitaba algo, “acudimos a él y digamos que él está siempre disponible”. Las palabras de Celia, esa idea de que el orientador estaba siempre disponible, eran fruto de una concepción de su labor parecida a la de un servicio de emergencia que está ahí y actúa cuando surge un problema, y no como alguien que desarrolla una labor con continuidad, a diario, sobre la base de una planificación que requiere una actividad constante. Pensé que esta idea sintonizaba con la creencia en que



el orientador de este centro era una persona que, “cuando tiene que trabajar, trabaja, y trabaja mucho (...) lo que pasa es que necesita ... le falta quizá iniciativa, necesita un poco tener la obligación, o *que se tire un poco de él* o así”.

Celia insistió más adelante en que cuando hay un problema “y se le pide ayuda, sí participa”, pero esa petición de ayuda “queda un poco a merced del profesor o del tutor... no está organizada de alguna forma”. “Mis relaciones con el psicólogo -comentaba una profesora- son muy malas”. Al parecer, se habían producido algunos enfrentamientos personales a raíz de que esta profesora le pidió “que me hiciera un estudio concreto y como hay ciertas reticencias por parte del alumnado en acudir a él... Una de las personas que yo le mandé estaba en tratamiento con un psicólogo de la calle.” Esta profesora reconoció que “como tutora, no recibo ninguna ayuda del orientador, aunque la demande, quizá alguna sesión de técnicas de estudio donde en una o dos horas explica todo”. Otro profesor señaló, por el contrario, que su relación con el orientador “es buena, pero hay muchas carencias” y ofrecía sus razones:

Nuestra formación es más específica de una asignatura y no sabemos explicar técnicas de estudio y otros asuntos psicopedagógicos que consideramos de interés. (...) No hay relación con el psicopedagogo en cuanto a asesoramiento a tutores, no sabemos qué hacer...

No supe morderme la lengua en cierta ocasión y comenté a la jefa de estudios mi impresión de que el orientador trabajaba fundamentalmente con los alumnos y que la relación con los profesores no parecía muy grande. Ella lo reconoció por completo: “trabaja fundamentalmente con los alumnos... la relación con los profesores es... llevas toda la razón, es... poca”. Según Celia, a principios de curso sí tuvieron “tres o cuatro reuniones de tutores con el orientador”. Él asiste a todas las reuniones de tutores pues, de hecho, las prepara con la jefa de estudios “un poco de forma conjunta”. Estas reuniones de tutores son “una cosa problemática, porque el tutor (...) tiene pocos incentivos para desarrollar esa labor...

(...) bueno, ya sabes lo que ocurre, resulta que los jefes de departamento tienen tres horas menos de clase, el tutor tiene esas tres horas de más, tiene poco tiempo, en fin, entonces, claro, el reunir a los tutores es siempre un problema, porque si haces venir a los tutores una tarde pues les molesta, con toda la razón, o con parte de razón, porque tienen mucho trabajo. Entonces, yo lo que he hecho este año, bueno, eso ha sido también de acuerdo con el orientador, ha sido aprovechar los días que tenemos claustro para inmediatamente después del claustro hacer reuniones de tutores, para que tengamos tiempo, que no sea en el típico recreo, pero que al mismo tiempo la gente no tenga que venir específicamente para eso.

En esas reuniones “se trata de todo”, aunque no parecía que su importancia fuese mayor que la de aliviar las presiones temporales que sufren los profesores que están obligados a asistir a ellas. Las reuniones discurrían a partir de un informe previo hecho “normalmente entre el psicólogo y yo –como jefa de estudios”. El informe incluía “los problemas que hay, las cosas que queremos que se mejoren, lo que está funcionando mal”, de manera que ellos -psicólogo y jefa de estudios- comenzaban hablando “y luego ya los tutores intervienen”. Una profesora señaló que el orientador “se limitaba a una charla informativa a nivel de COU (...)” recalcando que el trabajo que seguía con los demás tutores era igual:

Se ha limitado a explicar en segundo de BUP las opciones que tienen para elegir tercero, en tercero una charla para ver que opción cogen en COU y organizar un curso de educación sexual (...) El psicólogo y los tutores no hemos tenido ninguna reunión.

Las presiones de tiempo a las que se refería la jefa de estudios salían a relucir constantemente. Al parecer, en septiembre, que es cuando se dispuso de más tiempo, hubo tres reuniones de los tutores con Lorenzo. Cuando hay tiempo para hacer las cosas, los tutores se reunían con él en sesiones en las que la jefa de estudios pasaba a un segundo plano.^{xix}

Una de las afirmaciones más tajantes que escuché a la jefa de estudios fue la de que “la inmensa mayoría del profesorado no tiene ni idea de lo que es la ESO, ni idea, o sea, no se han leído un papel, un libro”. Se refería el grupo de veteranos de la plantilla, aquéllos que representan la carga de la tradición, y entre ellos se encuentra el orientador, con quien las relaciones son mucho más fluidas en el caso de la gente que lleva mucho tiempo, “porque lo conocen más y entonces, no sé, tienen más... digamos, relación”. Esto contradecía mi intuición inicial según la cual el profesorado novel andaría más escasa de formación e información, pero no, “la gente que más acude o que más solicita la intervención del orientador es la gente que lleva más tiempo”. Es decir, cobraba especial protagonismo la relación personal pues, después de todo, “hay un grupo de gente que lleva veintitantos años juntos”. Si uno era de los que llevaban tanto tiempo como el orientador, posiblemente tenía la suficiente confianza con él como para pedirle cualquier tipo de ayuda; si no, probablemente desconfiaría de él, prefiriendo solucionar sus problemas sin recurrir a él. Una profesora no dudó en decir que “no hay coordinación entre tutores, psicólogo y equipo directivo. Hay alumnos con dificultades en el aprendizaje, pero desconfías tanto de la labor del psicólogo que te las arreglas por tu cuenta.”

En relación con la coordinación docente, la jefa de estudios impulsó la creación del equipo técnico de coordinación pedagógica, formado por los jefes de departamento y, “como dice la ley, los estoy reuniendo [bimensualmente], que además, como tienen esa reducción de tres horas, viene muy bien que vengan alguna tarde”. En esas reuniones estaban tratando “muchos temas, aunque, bueno, eso es otro asunto, el funcionamiento de los departamentos [merece] una entrevista aparte, es *otro problemazo de mucho cuidado*”. Este equipo no se está reuniendo para lo que verdaderamente está creado, o sea, diseñar y supervisar el desarrollo de los proyectos curriculares de etapa, pero “como nosotros no tenemos proyectos curriculares de etapa ni tenemos nada, pues...”.

La jefa de estudios imaginaba que el orientador tendría voz y voto en esas reuniones, aunque estaba convencida de que si al orientador se le ocurría opinar sobre cuestiones relativas a la impartición de las asignaturas “los profesores [se lo tomarían] como una intromisión (...) [pues] se sigue considerando un tabú por un profesor que alguien le diga algo de sus clases”. La jefa de estudios sólo conseguía recordar un caso de “interferencia” del orientador en cuestiones propiamente docentes, cuando unos alumnos de COU “se quejaron muchísimo, pero muchísimo de unos determinados profesores y entonces el psicólogo ahí sí tomó cartas en el asunto”. El orientador realizó una encuesta entre los alumnos y unas entrevistas a los profesores. El propio orientador nos narró el caso, relatando cómo elaboró unos informes sobre ciertos profesores, informes que entregó a los interesados y al jefe de estudios de aquel momento. El caso es que Lorenzo no esperaba mucho en este sentido. Cuando le pregunté cuáles eran las

demandas que el profesorado le hacía en relación con la labor docente, él apagó la grabadora para contestar tajantemente: “nada”.

En el Núñez de Balboa había dos bandos claramente diferenciados en la plantilla de profesorado. Cuando le pedí a Celia que ubicara al orientador en uno de estos bandos, dijo que “está más bien situado en la onda de la gente que lleva aquí mucho tiempo”. Él mismo confirmó en repetidas ocasiones que se lleva mejor con “los compañeros de hace veinte años”, mientras que ha tenido problemas, serios problemas a veces, con los “interinos, flotantes o novatos”, pues como él mismo señalaba, “me toca los cataplínes cualquiera que llegue a clase un cuarto de hora tarde sin justificación ... le apunto en el parte y que le metan mil duros de multa o lo que sea. Verás como al día siguiente viene puntual como un caballero”^{xx}.

A pesar de estos modales y comportamientos, la jefa de estudios afirmaba que no existía “ningún problema de relación con él ni muchísimo menos”, aunque echaba en falta el que el orientador “fuera una persona formada más recientemente, con una idea de la enseñanza y su trabajo de las que últimamente se manejan”. En cualquier caso, no todos opinaban igual acerca de este punto. Puede que sí hubiera un problema de relación, como se desprende de las declaraciones de un profesor para quien “muchos profesores no acuden al psicólogo ni derivan a sus alumnos [hacia él] porque éste no les gusta”. Para Celia, eso de los dos grupos se llevaba “como se podía”. Los “renovadores” son el grupo que entró casi simultáneamente en 1989:

(...) hasta el 89 la plantilla era prácticamente la de siempre y no se movió nadie, o sea, fue... compacta. En el año 89 ya hubo un grupo de profesores de aquí que concursaron, tenían muchos puntos y se marcharon a institutos de la capital, y entonces entramos un grupo de gente nueva. Entonces hubo una especie de semi-renovación cuando entré yo, hace siete años, y ahora entra ya muy poquita gente .

La ex-alumna entrevistada recordaba de la siguiente forma ese hito en la historia del centro, ese punto de inflexión que se produjo en el seno de la institución:

El segundo año fue totalmente distinto, fue *una ráfaga de aire fresco*... fue un año en el que entró un montón de gente nueva que todavía sigue, gente que ahora incluso está llegando a cargos directivos, y en esos años se abrió un instituto nuevo [en la capital] y se vinieron cantidad de gente. Ese segundo año mío sí que recuerdo relación con profesores.

El profesorado que lleva en el centro desde los “viejos tiempos” tenía una visión de las cosas distinta de los nuevos. Según Celia, el profesorado veterano tenía un alumnado excelente porque todos venían con beca, de modo que asistían al centro los mejores niños de cada pueblo. Ahora les costaba asumir cosas que a los demás les parecían normales:

(...) este tipo de profesorado, pues todas las innovaciones, todos los contenidos nuevos, en cuanto a pedagogía o a orientación y tal, les cuesta muchísimo más trabajo (...) Entonces a veces es difícilísimo hacerles salir de un montón de conceptos .

Entre esos conceptos se incluye la participación de los alumnos en la toma de decisiones. La jefa de estudios recordaba que, cuando era alumna, fue delegada en tercero de BUP y COU, y en el instituto donde ella estaba “los delegados entrábamos en las juntas de evaluación de principio a fin. Eso es una cosa que yo se la digo aquí a la

gente y ponen absolutamente el grito en el cielo (...) es que les parece la aberración de las aberraciones.” A esas juntas de evaluación no suele asistir el orientador, sólo lo hace cuando se lo solicita algún tutor, “cuando hay algún problema del grupo o algún problema de un alumno o general de grupo, igual que asiste cuando algún tutor tiene problemas con su grupo y se convoca una junta de aula, con todos los profesores del grupo, y entonces se le pide que asista al orientador”. Para otra profesora, “en las juntas de evaluación, el psicólogo no aparece”, aunque confirmó las palabras de Celia y señaló que sí lo hace cuando existe un problema concreto. Todo ello, al parecer, estaba relacionado con la forma de ser del propio orientador:

A veces depende del estilo de ser del *psicólogo*. [Hubo] un problema concreto de un curso de COU que fracasa escolarmente, y la tutora pide al psicólogo que intervenga (...) éste entrevista a los alumnos, no hay entendimiento y al final terminan como en el rosario de la aurora (...) El problema es el carácter de la persona.

En cualquier caso, no se puede establecer una relación automática entre el número de años en el centro y las ideas que manejan los profesores, pues, según la jefa de estudios, ha habido profesores que han llegado nuevos y se han puesto un poco “en la onda de pensamiento de los antiguos” y hay gente “que lleva aquí veintitantos años y [es de lo más] dispuesta y más abierta y más todo que hay”. Saber de antemano que el orientador está anclado en ciertas concepciones anticuadas de su labor profesional hace pensar a la jefa de estudios en el “muchísimo trabajo” que se le viene encima, aunque decía tenerlo asumido, “y más para una jefatura de estudios, pero por otra parte estoy deseando, estoy deseando... tirar todo lo antiguo... porque creo que es un buen momento para cambiar la mentalidad de la gente. Yo creo que al orientador, al psicólogo, le va a pasar igual, y él va a tener de alguna manera que reciclarse.”

El orientador y las familias

En el curso 1989-90, la APA no existía. Al parecer había dos padres en el Consejo Escolar de forma casi vitalicia, “porque estaban allí siempre en los consejos escolares, como tenían muchos hijos de distintos cursos...”.^{xxi} Ese año convocaron a todos los padres para una asamblea a la que, según la jefa de estudios, vinieron “algo así como doscientos padres, que no está mal [para] un centro de mil alumnos”. La nueva gente elegida para la APA empezó con mucho entusiasmo “y luego se fue dejando caer, dejando caer, y este año cuando volvimos nosotros pues la cosa estaba muy muerta”, porque...

(...) había padres muy disconformes con la directiva que había del APA, decían que nos se movían mucho, tampoco se había fomentado mucho la participación de los padres y entonces llegó una gente, el año pasado ya llegaron unos cuantos padres nuevos, de los alumnos de primero del año pasado que este año ya están en segundo, pues con ganas de darle un vuelco al asunto y demás.

Los padres sabían que había un orientador en el centro, y cuando venían a hablar del problema de su hijo acudían muchas veces a él directamente. Según una profesora del centro, no había una conexión “de los padres con el departamento de orientación y cuando existe alguna y conocen la realidad, el juicio de los padres es el mismo: ‘eso no funciona’ e incluso puede provocar consecuencias negativas, causar daño a los alumnos (...)”. La implicación de los padres era un tema que me interesaba especialmente. Al

hablar de los cambios que se habían producido tras la llegada del nuevo equipo directivo, los alumnos señalaron la limpieza y el arreglo del edificio, así como “el tema de fumar”: “Lo siento por los fumadores, pero eso se controla más, ahora en clase no se puede, ahora mucho mejor, aunque todos se ponen en el hall y cuando venga alguien, los padres, y vean eso dirán ‘pero ¿esto que es?’”^{xxii}.

En cualquier caso, como reconoció Lorenzo, “de actuación concreta para los padres no hay nada”, aparte de la información con horarios de visita a los tutores, a la jefa de estudios, al orientador”. Cuando un padre visitaba a un tutor “y quiere que yo lo vea, me llama: ‘oye, ¿te importa que vayamos?’... y sin problema”. No obstante, cuando unos padres iban a ver al orientador para hablar del caso de su hijo, la junta directiva -o la jefa de estudios, más concretamente- no tenía una constancia de esos contactos “(...) a no ser que [el orientador] considere que lo debemos saber porque hay algún tipo de problema”. Estos problemas que motivan la actuación del orientador en relación con un alumno individual tenían que ver con cuestiones de estudio y/o bajo rendimiento. A mi insinuación acerca de que Lorenzo estaba imitando las tareas del “psicólogo” que se han hecho mucho desde antes de la LOGSE, la jefa de estudios admitió que el orientador no estaba asumiendo las nuevas funciones, pero como ella misma matizaba...

(...) Es muy difícil asumir nuevas funciones cuando no tienen las nuevas enseñanzas, eso también es verdad, porque la situación que nosotros tenemos ahora, en general, en la organización del instituto, es que nosotros nos regimos por unos reglamentos orgánicos que están preparados para centros de Reforma, de ESO, de bachilleratos y demás, y lo cierto es que no tenemos esa enseñanza, entonces ahí hay una especie de conflicto permanente .

Conocer personalmente a los padres era un tema obsesivo -por unos motivos u otros- para el profesorado, el orientador y la jefa de estudios. Cuando pregunté a Lorenzo qué era lo que más echaba en falta en su trabajo señaló sin vacilar “una buena comunicación con los padres”. Mientras que en veinte años como psicólogo del Núñez de Balboa sólo había recibido una visita de agradecimiento por parte de un alumno, los casos de padres agradecidos eran algo más numerosos, aunque también hubo casos de relación de enfrentamiento. Así, Lorenzo me contó cómo llegó a citar hasta cuatro veces a un padre a lo largo del curso, “y cuando el tío se presentó, a finales de junio, le dije que cogiera por donde había venido, que yo me había preocupado por su hijo más que él y que no tenía ya nada que decirle, y le di la dirección de la delegación provincial de educación y la del ministerio.”

La experiencia de Celia, en este sentido, parecía más positiva. Ella tenía unas horas reservadas de tutoría el año anterior para visitas de los padres -al igual que Lorenzo- “y no había semana que yo no hablara con tres o cuatro padres”. Al final del curso, “de mis cuarenta alumnos yo hablé pues con treinta padres, es decir, me quedaron diez padres sin conocer, y de esos pues... claro, mucha gente me vino muy contenta.” Aunque me costó creer que la “mala prensa” de un profesional del centro se hubiera extendido entre los padres, debo señalar un dato hasta cierto punto sorprendente: una profesora me contó que cuando tenía reuniones con los padres, éstos “piden que se les oriente profesionalmente a sus hijos [cuando está en COU], pero que no sea el psicólogo del centro quien lo haga.”

¿Qué estaba pasando allí?

El Núñez de Balboa parecía vivir una especie de situación de interinidad generalizada. Todo parecía estar a la espera de la implantación de la E.S.O., momento en el que se habrían de realizar nuevas programaciones curriculares y, en lo concerniente nuestro tema, se habrían de redefinir de manera colegiada las funciones del departamento de orientación, su labor y su papel en el centro, una redefinición que tendría que apuntar, necesariamente, hacia mayores cotas de implicación de todos los sectores y de coordinación entre ellos. Esta necesidad de mayor coordinación me pareció evidente en un centro que debería ser el punto de referencia de los colegios de la zona donde sí estaba implantada la ESO, pues mandarían a sus alumnos de bachillerato y ciclos superiores de F.P. al Núñez de Balboa. Esto no dejaba de ser motivo de zozobra profesional^{xxiii}.

El que todavía no se hubieran conseguido las expectativas acerca de lo que podía dar de sí un departamento de orientación, y que el centro se encontrase en el proceso de conseguirlo podía deberse fundamentalmente a que la E.S.O. no estaba implantada. Esta no implantación explicaría, igualmente, por qué el Plan de Orientación Educativa de la Junta de Andalucía no había sido enviado al Núñez de Balboa. Como decía Lorenzo, “cómo no hay E.S.O., pues me aburro en las reuniones de la delegación”^{xxiv}. En el centro no había alumnos con necesidades educativas especiales, ni diversificación curricular ni una sola adaptación curricular individual, tan sólo “un niño *especial* que está en el centro sólo para que se socialice...”, como nos comentaba Lorenzo, y ello debido a que el padre pidió al centro que lo aceptara pero sin marcar ninguna meta académica sino tan sólo para que “el chiquillo tuviera relación con otros y no estuviese sentado en un banco en la plaza del pueblo”.

El orientador, aquél hombre en un despacho magnífico, se aburría, y el centro se angustiaba ante el futuro, pues la Junta de Andalucía los tenía “completamente despistados, no nos dicen absolutamente nada”, una queja bastante común en aquella época de transición en el sistema educativo español. Celia tenía claro que el momento en que quedase implantada la ESO sería crucial.^{xxv} Mientras llegaba el “momento de romper un poco con toda la carga de tradición que hay aquí y empezar de nuevo”, las cuestiones relativas al departamento de orientación parecían estar aparcadas en un limbo organizativo dentro del centro, a lo que contribuía una combinación de factores, entre los que destacaban sobremanera las características de personalidad y el estilo profesional del orientador por un lado, y la situación histórica que atravesaba la institución por otro, factores que se fundieron para crear un escenario de tensiones en la institución, tanto ocultas como explícitas, en el que la labor del orientador quedó a merced del juego micropolítico que tenía lugar dentro de ella.

El análisis de los pocos datos que logré reunir en mi “etnografía relámpago” me hizo pensar que cualquier descripción y/o valoración que pudiera hacerse de los aspectos técnico-profesionales de la orientación educativa debía inscribirse, a fin de cobrar sentido y valor explicativo, en un análisis de las relaciones de poder dentro del centro y las concepciones sobre la enseñanza que poseen los actores que ocupaban las diferentes posiciones en esa estructura. Sin duda alguna, uno de los elementos que entendí como definitorios del papel del Lorenzo en este centro era su posición privilegiado como acaparador de información. Él manejaba información confidencial sobre los alumnos, los padres y el propio profesorado, pues a él llegaban los alumnos a menudo contando qué hace o no hace determinado profesor. Él decidía cuándo, cómo y

a quién le contaba qué información, y qué otra se reservaba, aunque la dinámica del rumor también funcionaba aquí.^{xxvi}

Lorenzo decidía por su cuenta cuándo era pertinente comunicar, por ejemplo, que había una alumna “que habla con muñeco y que piensa que el maestro de matemáticas es un criminal que mata los números al borrarlos de la pizarra”. Él sacaba sus conclusiones cuando un alumno acudió a su despacho para preguntarle qué es un condón femenino, o cuando una alumna fingió ser violada por el padre, o cuando otra creyó que podía estar embarazada por un beso, o cuando averiguó que la madre de un alumno se había convertido en alcohólica y ludópata. Todos estos casos, que él me contó tras apagar en varias ocasiones la grabadora, no tenían por qué llegar a oídos de los profesores o tutores si Lorenzo no quería. Pero a buen seguro no era éste el tipo de información cuya posesión podía preocupar a los profesores, sino la relativa al propio profesorado, en forma de quejas o comentarios narrados por los alumnos. Tutores, profesores y miembros del Equipo Directivo, todos eran conscientes de que Lorenzo sabía muchas cosas, de que su despacho -aun estando separado del edificio central del centro- era una especie de observatorio de la vida del centro en el que se acumulaba información confidencial cuya utilización era potencialmente controvertida.

Otro asunto sobre el que debí haber profundizado mucho más, era hasta qué punto se percibía la función del orientador como algo que *sólo* puede desarrollar un orientador. Celia llegó a reconocer que “los tutores acaban haciendo mucha labor de psicólogos aunque no tengan ni idea de psicología”. Tengo la impresión de que esa idea estaba bastante extendida entre el profesorado. Es decir, se pensaba -otra cosa es que se dijese- que las necesidades que cubre o satisface un orientador las podría cubrir cualquier profesor que no se limitara a la función estrictamente docente. Como decía un profesor del centro, “la labor del *psicopedagogo* es muy importante y muy interesante, puede ser muy valiosa para alumnos, profesores y padres. Pero si te *toca* una persona que sabe mucho de psicología, y su carácter o su personalidad no conecta con su labor a desempeñar, entonces hemos fracasado, pero ¿cómo evaluar su capacidad para el desempeño profesional si en las oposiciones sólo se les pide conocimientos?” Buena parte del claustro sentía que no les había *tocado* la persona más adecuada, quizá los mismos que pensaban que el departamento de orientación estaba infrautilizado y que sus posibilidades eran enormes: “Tiene medios suficientes –me dijo un profesor- medios materiales y económicos de sobra; quizá podrían fallar algún grupo de profesores tutores... claro, tal y como está trabajando ahora... podría hacer una mejor labor con tutores. Si cambiara la *estrategia*, la mayoría de los tutores colaborarían.”

Había un deseo latente de que Lorenzo cambiara de “estrategia”, aunque para otros la solución pasaba por cambiar de persona. El carácter, la personalidad del orientador, su estilo a la hora de afrontar las relaciones profesionales, no eran bien vistas por todos, de esto no hay duda. Tampoco era excelente la relación con algunos profesionales externos. Lorenzo me contó que la relación con el equipo de orientación externo en este centro había sido buena, “pero hubo una circular de Sevilla [en la que] les dijeron que dejaran de ir a los centros donde hubiese psicólogos”. Algo debió pasar, pues Lorenzo narró el enfrentamiento que, en cierta ocasión, llegó a tener con los *externos*, “que parecían venir mandando (...) y yo le dije, mira, yo soy funcionario y tú estás a dedo, ¿te enteras?”. Celia dijo que desde que ella era jefa de estudios, los miembros del equipo de orientación externo no habían venido: “son desconocidos para mi”^{xxvii}.

Celia creía que Lorenzo y ella podrían haber hecho más cosas, y echaba la culpa de los errores cometidos a la falta de experiencia en el cargo y, por encima de todo, a la falta de tiempo.^{xxviii} Los profesores entrevistados coincidieron en que el Lorenzo siempre estaba disponible para cualquier necesidad pero, por otro lado, creían que era él quien debía “tirar de ellos”. Se abría aquí una de las contradicciones presentes en la institución en relación con la labor de Lorenzo. Se señalaba la conveniencia de que él tomase más iniciativas pero, al mismo tiempo, nadie dudaba de que si a él se le ocurriera abordar cuestiones pedagógicas o didácticas concretas, los profesores lo tomarían como una intromisión.

El profesorado de un instituto de educación secundaria, como cualquier grupo humano, es un colectivo sujeto a tensiones emocionales que se acentúan en épocas de transición. Durante éstas, todo parece cuestionarse, incluida la creencia en que la edad y los años de experiencia otorgan poder, autoridad, sabiduría o una mezcla de todo ello. El dicho de “renovarse o morir” me pareció apropiado hace diez años para sintetizar el sentimiento dominante entre un grupo de profesores que redefinían –en algunos casos- o construían –en otros- su identidad profesional mientras afrontaban la incertidumbre organizativa provocada por un cambio normativo. Por suerte o por desgracia, no se pudo establecer por imperativo legal la separación entre roles y personas.

Para Finalizar.

Mi admirado Harry Wolcott^{xxix} dijo que la mayoría de los antropólogos interesados en cuestiones educativas piensan que “los estudios etnográficos, en y por sí mismos, no señalan el camino para mejorar las cosas ni para saber cómo deberían mejorarse”, y que el tipo de información que la etnografía *no* está adaptada para proporcionar es justamente “la clase de ayuda que los educadores buscan más a menudo” (Wolcott, 1993: 141). Pero no hice caso al maestro y, mientras vivía en mis carnes el paso de antropólogo interesado en cuestiones educativas a educador inspirado en planteamientos antropológicos, me dejé convencer de que mi modesta pieza etnográfica podía ayudar al centro estudiado. A tal efecto, redacté un informe preliminar (podría calificarse también como “pre-etnográfico”) que entregué al claustro del centro para que lo leyesen de cara a una posterior “negociación” del mismo, pero no lo hice por voluntad propia, sino porque así se acordó dentro del grupo de investigadores al que pertenecía, que pensaban cumplir de este modo con ciertos preceptos éticos en la conducción de las investigaciones dentro de contextos educativos.

Pero aquella negociación jamás llegó a producirse. Según mi informante principal –la jefa de estudios- la lectura del informe por parte del profesorado provocó un enfrentamiento verbal de gran dureza, cercano a la agresión física, entre el orientador y algunos profesores. Estaba claro que, a pesar de los pseudónimos y mis intentos por asegurar la confidencialidad, Lorenzo había reconocido quién decía qué cosas en el informe, y que muchas de éstas no le habían gustado. También me pareció entonces –y hoy mucho más- que el informe no creaba los conflictos, sino que tan sólo los descubría y los ponía sobre la mesa. Durante los primeros días después de saber lo ocurrido barajé la posibilidad de volver al centro para intentar calmar los ánimos, sintiéndome culpable de la situación, pero desistí de ello, y además renuncié a cualquier tipo de publicación basada en aquella experiencia de investigación. Diez años después muchas cosas han cambiado, en el centro y en mí, y me he animado a presentar este trabajo.



Bibliografía.

- CLARK, B. (1960) *The Open Door College: a case study*. Nueva York: McGraw-Hill.
- HERRINGTON, D.E. y ROSS, W. (2006) A comparative study of pre-professional counselor / principal perceptions of the role of the counselor in public schools. *Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, Electronic Volume 23(4).
- CALVO, A. (2005) “El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Aportaciones al debate a partir de la historia de vida de una orientadora”. *II Encuentro Nacional de Orientadores*. Mérida.
- FERNÁNDEZ, J. y FERNÁNDEZ, S. (2006) La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación* 341: 419-440. (Consultado en web)
- KLEINMAN, A. (1995) *Writing at the margin: Discourse between Anthropology and Medicine*. Berkeley: University of California Press.
- RIST, R. C. (1980) Blitzkrieg ethnography: on the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, 9 (2): 8-10.
- WOLCOTT, H.F. (1993) Sobre la intención etnográfica. En *Lecturas de antropología para educadores*. H. Velasco, F. J. Garcia Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), pp.127-144. Madrid: Trotta.

NOTAS

ⁱ Calvo (2005) presenta la historia de vida de una psicopedagoga cuyo “tercer y definitivo centro de trabajo” consistía otra *rara avis* en el mismo sentido, pues fue uno de los que más tiempo tardó en incorporar el primer ciclo de la ESO (en el curso 2000-01). Según esta autora, en un centro como éste, de antiguas enseñanzas de BUP, existía “una cultura escolar mayoritaria que no es favorable a los cambios que trató de introducir la LOGSE”. Calvo señala que la incorporación de la ESO supuso una verdadera “convulsión” para el centro.

ⁱⁱ La importancia de la jefatura de estudios, de cara a los intereses de esta investigación radicaba en que, al menos de acuerdo a legislación, desde ahí se coordinan las actividades de orientación de todo el centro. Algunas investigaciones recientes han abordado la compleja relación entre la dirección de los centros y el orientador, enfatizando cómo ambos desarrollan roles separados pero están *condenados* a entenderse (por ejemplo, Herrington y Ross 2006).

ⁱⁱⁱ Revisé la Memoria del Departamento de Orientación correspondiente al curso escolar 1995/96, el Plan de Centro de 1996/97 y el PAT de 1996/97, y constaté un incremento significativo de las actividades que el Departamento estaba llevando a cabo. Entre la Memoria del Departamento (1995/96) correspondiente a “lo conseguido” y el PAT (1996/97) correspondiente a “lo pretendido” existía una significativa diferencia



en cuanto a que son más las actuaciones planificadas que las realizadas. En cualquier caso, estos documentos se referían a distintos años escolares, de modo que, para hacer una valoración fiable, hubiera tenido que comparar el PAT con la Memoria de final de curso escolar en el que realicé mi incursión en el centro (96/97). Fuí consciente del enorme esfuerzo que en el centro se venía realizando en los últimos anteriores y las variadas circunstancias que llevaron a unos resultados limitados. Entre ellas estaba la escasa colaboración del profesorado en general y de los profesores tutores en particular, las dificultades de coordinación, a nivel de recursos humanos, entre los profesores del centro y el “psicólogo”, por un lado, y entre los profesores del centro, el psicólogo y el equipo directivo por otro, así como la nula presencia de los equipos de orientación sectorizados y la escasa colaboración y respuesta de los padres de alumnos ante las demandas del equipo directivo.

^{iv} Señalan Fernández y Fernández (2006):

“La orientación en los institutos ha brillado por su ausencia hasta los años noventa. La excepción fueron los Gabinetes de Pedagogía Psicotécnica de las denominadas Universidades Laborales. Esta tradición biográfica, pobre y enfocada bajo el prisma de un modelo de counselling conductista, junto a la concepción social del psicólogo “mago sin magia”, lleva al profesorado a percibir al orientador como un profesional con una cualificación específica dirigida a desarrollar su labor desligada de la realidad del aula, siendo su único cliente el alumno, entendido como ente individual, extraído del grupo-clase y, por supuesto, base, motivo y «paciente» de su hipotético fracaso académico.” (Consultado en web)

^v Estas palabras (“va ser bueno también que conste ¿no?”), pueden interpretarse como una prueba de que para Celia mi investigación serviría para “evaluar” al orientador y su actividad en el centro.

^{vi} El boletín cuya referencia no recordaba Lorenzo fue publicado el 22 de agosto de 1995, como él mismo indicó al redactar las cuatro páginas de la *Memoria del Departamento de Orientación* correspondiente al curso 1995-96, donde Lorenzo escribió lo siguiente:

IX. ACTIVIDADES DE AUTOPERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO:

Profesores de este I.E.S. y de otros Centros, coordinados por D. Severino Valcárcel, Profesor de Ciencias de este I.E.S., solicitaron un Grupo de Trabajo el 6-X-95, sobre Técnicas Sociométricas. Se han celebrado trece sesiones de trabajo con una duración de 40 horas. Como coordinador del D. O. he asesorado técnicamente a este G.T. en cumplimiento de la Orden de 17-VII-95, BOJA nº 117 de 22 de Agosto.

^{vii} También administraba algún que otro test de inteligencia, según me contó un alumno:

Alumno. ¿Mi caso?... hace una semana y media estuvo haciéndome unos tests y todo eso, para ver cómo iba, y dijo que iba muy bien pero es que no...

RPM: ¿Unos test de qué?

Alumno. Test de esos que hacen los psicólogos, unos test de inteligencia.

RPM: ¿Test de razonamiento verbal y eso?

Alumno. Sí, sí, pero dice que sí, que muy bien, pero es que... que soy un vago, soy un vago, yo ... ¿vago? [risa] yo, yo no veo la tele así como todo el día engachado, ni me voy por ahí, estoy todo el día en mi casa, por lo menos sentado ahí.

^{viii}

Alumna A: me dio cita para que fuese a verle de 10 a 10:30, un jueves que yo tengo música y que *él sabe que yo no suelo entrar* y voy un día y no está, se lo digo y dice “es que... bueno ven a otra hora”, y voy y tampoco está, y le digo “nunca estás allí”, “¿cómo que nunca estoy, pues ven mañana y ya verás, yo estoy en mi trabajo!”

RPM: Y tú ¿para qué lo buscas?

Alumna B: Para preguntarle sobre las carreras y luego voy y... para que me cuente su vida, para eso no voy

RPM: ¿Te dio papeles, alguna información?

Alumna B: A mi no me dio nada.



Alumno C: Le pedí yo información sobre el ejército y me sacó un libro del setenta y tantos y dije si eso a mi tan... no me interesa.

RPM: Pero esa información y el papel ¿te lo dio por su cuenta o tú se lo pediste?

Alumno: No, no, yo voy y le pregunto, *porque si no voy y se lo pregunto me cuenta la vida y lo peor es que me puede contar la vida de sus amigos en el papel....*

ix

Alumna 1: Sí, [el orientador] te quita mucho las ganas.

RPM: Las ganas ¿de qué?

Alumna 3: De seguir adelante.

Alumna 4: Sí, sí porque el año pasado unas compañeras que estaban conmigo en la clase a final de curso le quedaron tres, y fueron al psicólogo porque se encontraban un poquillo mal y a ver que las animara un poco para que le hiciera un plan de estudios y bueno va el hombre y les dice que lo dejen, que no desaprovechen, que se vayan a su casa y que repitan, y que el año que viene empiecen de nuevo y con más ganas y a mí cuando me lo dijeron,... las dos niñas se quedaron, es que se le quitaron las ganas no querían estudiar y se lo dijeron a los padres...

Alumna 3: Y que conste que salimos en defensa de las mujeres de este instituto o proyecto de mujeres (risas)... no, es que el psicólogo, yo no se si lo hace por picarnos y si lo dice sinceramente, pero nos tira mucho a las mujeres, es que es muy machista, y entonces nos dice que... , bueno a mí me dice que quiero estudiar y le digo que arquitectura y dice y porque no te casas mejor con un arquitecto que es más fácil

Alumna 4: Eso sí, eso dice.

Alumna 3: Buscaros un novio rico así lo tenéis más fácil..., es que a mí me da vergüenza ajena que una persona con carrera pueda decir eso, y me dio vergüenza y entonces no le conteste por respeto, para demostrar más educación que él porque bueno...

^x Esto concuerda con ciertas manifestaciones de los alumnos en las que señalaban su descontento con la relación mantenida con el orientador:

Alumna 4: Esto que os estamos contando pueden venir otros alumnos, cualquiera, del centro, y os diría lo mismo.

Alumno 2: Sí, pero esto a mí me repatea, que es la comidilla... ‘Mira, me ha dicho el psicólogo que patatín que patatán’, ¿me entiendes?. Yo porque me da por pensar, pero a un chaval que le digan ‘tú quédate en la cama tres meses descansando’, pues vaya consejo...

Alumna 3: O sea, le dice que se tire tres meses descansando... en vez de decirle ‘muévete, que te queda poco... que tú puedes...’. Yo creo que aquí hay un psicólogo porque queda bonito, por decir ‘oye, mira, tienen un psicólogo’, pero no ejerce su función.

^{xi} Y me dijo:

Llegué en el 88, lo que más recuerdo era que me perdía, no llegaba de la clase al bar, y tenía que llegar una compañera, bueno, tenía que venir alguien -yo conocía una amiga que estaba en tercero de BUP (...) Yo entré en primero de BUP, y además que fue el año que más auge tuvo la Reforma, entonces fue el año que tuve que decidir si entraba en Reforma o entraba en BUP. Como ya había poquitos alumnos de Reforma, creo que quedaban cuatro, pues decidí irme a BUP por eso de... de no experimentar...

^{xii} La ex-alumna tampoco pudo precisar la ayuda por parte de los tutores:

Yo es que repetí primero. En el primer primero, en el primero “uno” -el otro era perfeccionamiento- [risas] tuve....no me acuerdo, tuve... ¿qué tuve...? Seguramente era alguien mayor del centro, yo no recuerdo ninguna relación especial...No recuerdo absolutamente nada de tutoría ese año. Hubo un cambio radical del primero al segundo año. En el primero me tocaron casi todos los profesores mayores del centro, mayores en cuanto a edad y los más consolidados en el centro, en la enseñanza pura y... y fue un desastre (...) Sí, fue un desastre.

xiii

- RPM: El psicólogo ¿os ha pasado algunos materiales o algunas cosas, habéis oído algo sobre técnica de recogida de apuntes, o cómo hacer un trabajo?
- Alumna 1: Sí, a finales de marzo a los alumnos de C.O.U. nos reunió y nos paso, sí, la semana antes de semana de vacaciones y nada más
- RPM: Y ¿qué fue lo que os pasó?
- Alumna 2: Nos paso unos folios, unas fotocopias, y técnicas de apuntes, ... a C.O.U. y 5º de F.P. y 3º, y en 2º nos dio, si no recuerdo mal, una fotocopias con las opciones y distintas materias que teníamos que coger en 3º y en 3º las de C.O.U., nos explico más o menos, salidas profesionales de cada opción y bueno...
- RPM: ¿Eso os lo explico en 2º?
- Alumna 2: Sí no recuerdo mal, sí.
- Alumna: Sí pero muy por encima.

xiv

- RPM: ¿Qué tipo de situaciones son las que mueven a un alumno para ir a hablar con el tutor, siempre son cuestiones de notas, exámenes o hay otros motivos?
- Alumna 2: No, hay otros motivos. Yo conozco el caso de varias amigas mías, han recurrido a la tutora, bueno, por problemas con sus padres, incluso problemas de notas, sí, problemas de notas, problemas con otros compañeros, exámenes, problemas con los padres, yo conozco muchos casos...
- RPM: La gente ¿siempre va derecha al tutor o van al psicólogo?
- Alumna 2: Depende del tutor, es que depende del tutor, hay gente que le inspira más confianza para hablar y hay otra que no y... esta chica(mi tutora) es una profesora, una profesora a la que todos queremos bastante y eso y hemos recurrido muchas veces a ella
- RPM: ¿La que tenéis este año?
- Alumna 1: Sí, no sé por ejemplo, tienes un tutor y te da mas corte de ir a decirle, pues bueno tengo tal problema
- RPM: *Tutor* ¿te refieres a hombre? ¡ah! estás diciendo que la relación es diferente porque en tu curso es un hombre en lugar de una mujer,
- Alumna 1: No, en mi curso no, es en otro curso.. Entonces ... que no suelo tener problemas, que no me ha ocurrido tener que ir a un tutor, pero que eso es así con muchas amigas.

xv

- Alumno: La única vez que nos han preguntado cosas fue con Celia, y teníamos una hora a la semana o así, que era de tutoría, para hablar nosotros de cómo nos iba, si nos iba bien, si nos iba mal, los problemas que teníamos, por qué no estudiábamos.
- RPM: ¿Una hora aparte del tiempo dando clases?
- Alumno: No, ella era de matemáticas, tutorías ... cinco días eran enteros de matemáticas, ¿tú eras alumna de Celia?
- Alumna 2: No
- Alumno: Tú sí, ¿no?
- Alumna 1: Sí
- Alumno: Y dábamos un día de tutoría ¿no?
- Alumna 1: Todos los problemas que teníamos de los estudios, tanto de estudios como de viajes, y todos los problemas que tenías se los podías contar a ella, pero, vamos...
- RPM: Pero, ¿en la clase?. ¿Hablábais de problemas en clase?
- Alumna 2: Sí, aquí nunca ha habido lo que es una hora dedicada solamente a tutorias no hay. Una hora en el horario...
- Alumna 2: Una hora en el horario oficial, no.
- Alumna 1: Hay profesores que sí dedican una hora a tutorias...
- Alumno 2: Pues yo en los cuatro años que llevo yo nunca he tenido una hora para tutorias.
- Alumna 3: Una hora por cada asignatura
- Alumno: No, pero nunca ... fue con Celia pero como persona, quiero decir, que ella decía tal..., pero que nunca hemos tenido tutorias. Quiero decir, que todos decían...
- RPM: Ya, pero se supone que cada grupo tiene un tutor ¿no?



Alumno: Sí.

RPM: Y ese tutor tiene que tener un horario en el que tiene una hora de visita por lo menos para que alguien pueda ir a visitarle ¿no? en esa asignatura...

Alumna 1: Sí, pero ese es el horario de visita para que cada alumno vaya, pero nosotros hablamos en general, y los problemas generales que había en la clase se hablaban en esa hora, si luego tenías problemas más graves y tú querías consultarlos con ella también. La podías llamar cuando quisieras

Alumno: Las tutorías nunca han sido tutorías. Los profesores han dado su asignatura y era el tutor, pero era pura burocracia. Decías : “me toca tutor este año”, pero que pasó de nosotros, pero que hasta el año pasado nos lo decían , ni delegado ni nada.

^{xvi} Un alumno recordaba la influencia positiva que en él tuvo el hecho de contar con una buena labor tutorial:

Alumno: Además, fue ese curso [con Celia como tutora] cuando menos me quedaron, pero eran matemáticas y física, pero era porque yo no daba más de sí...

RPM: ¿Cómo que no das más de sí?

Alumna: Claro, que si no te va, no te va...

Alumno: Que no le echo la culpa al profesor cuando no es culpa del profesor.

RPM: Pero, eso no es genético, ¿no?

Alumno: No, lo que pasa es que todavía no me ha llegado la capacidad abstracta esa... [risas].

^{xvii} Celia afirmó a continuación:

Por eso debería ser una figura de gran importancia y atención por parte de todos. Es frecuente que muchos padres se quejen de la tardanza en recibir cualquier comunicado o, sobre todo, información de la marcha de su hijo en el centro y ahí otra vez la figura del tutor es esencial. Así como el mantenimiento de una línea de disciplina, o de proyectos, o de simples comunicados, etc.

^{xviii} Y lo explicaba así:

... [de lo contrario] todos me lo van a dar en blanco, o muchos me lo van a dar en blanco, desde que me hicieran un resumen de los alumnos que tuvieran más faltas -que las faltas de asistencia sí las intento controlar mucho- entonces pues los que ellos consideraran que estaban faltando injustificadamente mucho, que me lo pusieran, y entonces ahí yo he actuado directamente, he llamado yo directamente a los padres, se lo he comunicado directamente y tal, hasta cómo estaba el estado de deterioro del aula, por ejemplo, hasta si ha habido problemas con algún chico que lo hayan escuchado de clase, que tal o cual, observaciones... entonces yo he hecho un modelo que está en la sala de profesores ... hay un montón.

^{xix} Lorenzo me habló de esas reuniones, señalando que en ellas dió a los tutores de primero de BUP unas indicaciones sobre cómo trabajar con los alumnos, y unas fichas-cuestionario que debían cumplimentar los alumnos acerca de la situación laboral-económica de sus familias, etc. No creí que este trabajo hubiese sido duplicado, por lo que me extrañó comprobar cómo la jefa de estudios se atribuía igualmente la autoría de tales actividades:

(...) a los tutores de primero les di una especie de cursillo, de minicursillo, sobre cómo podían enfocar al alumno de primero, recién llegado y tal. Les repartí mucho material para hacer ficha de la familia, de la situación del entorno socioeconómico, en fin, les di un montón de material y de hecho con los grupos de primero de BUP se incorporaron dos días antes que el resto del instituto y se dedicaron esos dos días nada más que a estar con el tutor haciendo este tipo de cosas y eso sí lo organizó completamente y lo dirigió él .

^{xx} En comportamientos como éste y otros por el estilo, Lorenzo me recordaba al director de un instituto de educación secundaria canadiense que describe Oppenheimer (1993) y su manejo de discursos



contradictorios: por un lado, este director decía realizar la evaluación por razones de mejora profesional y no tanto por mandato legal, pero no admitía la diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Decía que él se veía a sí mismo como un colega de los profesores, y que la evaluación se hacía de igual a igual, pero el análisis mostraba a un hombre autoritario que se veía en la posición de manager del centro.

^{xxi} Mientras los veteranos decían:

(...) ni os molestéis, porque como esto es un ámbito de alumnado muy diseminado -eso es verdad, es un problema que tenemos, nosotros estamos aquí en medio y ahora los alumnos, no ya sólo que haya de Villamarta, Fuentecasa, Reinada o Las Lomas, sino que la inmensa mayoría de ellos ni siquiera viven en el núcleo urbano, viven en un cortijo, o sea, que está muy diseminado- es imposible que aquí vengan los padres, ni os molestéis.

^{xxii} Ante esta respuesta mostré, con cierta ironía, mi extrañeza por la presencia de los padres: “¿es que los padres vienen?”

Alumna 1: Algunos, alguno que otro.

RPM: ¿Vuestros padres han venido alguna vez desde que estáis aquí?

Alumna 1: Sí, mi padre ha trabajado aquí de conserje.

RPM: Y cuando vienen los padres, ¿a que vienen?

Alumna 1: A hablar con el director.

RPM: ¿Sólo cuando tenéis problemas?

Alumna 1: No, vienen a informarse, aunque la verdad es que vienen muy poco, este año ha habido una excepción y es que la reunión que se hace a principio de años, la reunión de presentación ha habido más padres que nunca.

Alumna 2: Sí, sí, ha venido hasta el mío.

Alumna 1: Sí y luego los tutores nos lo dijeron, que este año ha sido el que más padres han venido.

Alumna 2: Y además otros años que yo recuerde no les habían dicho a los padres que vinieran.

Alumna 3: Esto es algo nuevo.

Alumna 2: Pero por ejemplo que le director los convoque a que vengan a principio de curso, no, creo que es el primero.

RPM: ¿Tenéis algún compañero cuyos padres hayan venido a hablar con el psicólogo?

Alumna 1: Yo tengo una amiga que sí, la madre vino porque la hija fue a hablar y volvió y le dijo lo mismo, que dejara los estudios, que se fuera a su casa allí tan agustito.. y entonces está ya en 3º, gracias a los padres

RPM: ¿Y por qué dice eso?

Alumna 1: Pues no lo sé, (indignada), el caso es que lo dice y el caso es que mis padres llegaron a mi casa, cuando tuve aquel problema con la tutora y vinieron a hablar con ella y bueno, le dijo que no siguiera estudiando que era una pérdida de tiempo, de dinero, que era imposible, que si terminaba primero aquello iba a ser milagroso...

^{xxiii} La jefa de estudios narra cómo recibió un día la llamada telefónica de un director de un colegio de Villamarta:

... y claro, que ellos ya tienen primer ciclo de secundaria y que los deberíamos estar coordinando nosotros, que somos el instituto de secundaria de la zona, y deberían estar en contacto con los jefes de departamento de aquí, creo yo... Es que yo, nosotros, la delegación no nos ha mandado un papel, vamos, no nos ha dicho nada y cuando nosotros les preguntamos no saben nada. O sea, eso está sin plantear, pero totalmente sin plantear.

^{xxiv} Fernández y Fernández (2006) describen así el sentido de estas “reuniones de la Delegación”:

“La Delegación de Educación comprendió la necesidad de crear un espacio de confluencia y participación para estos nuevos profesionales, en donde pudieran abordarse las informaciones y problemas que surgieran en el proceso de implementación de la Reforma



en sus centros en los aspectos de su competencia, para lo que en el curso 1996/97 organizó la «Coordinación mensual» bajo la responsabilidad de un orientador de centro liberado para ese menester. La creación de este sistema de intercambio y formación orientada y participativa ha supuesto un elemento importante en la construcción colectiva del trabajo psicopedagógico y del pensamiento profesional de los orientadores noveles, ya que les ha permitido confrontar sus concepciones y posiciones con sus colegas. Evidentemente, la función primordial explícita de este sistema de comunicación presencial es aunar criterios y trasladar las interpretaciones que desde la coordinación se realizan de las distintas normativas e instrucciones legislativas, pero por la misma dinámica y carácter abierto y participativo, el debate ocupa un lugar destacado y la información fluye no sólo en sentido descendente, sino a veces ascendente y, sobre todo, horizontalmente. En este último terreno es curioso observar cómo en las relaciones intraprofesionales se estableció una clara línea divisoria entre noveles y veteranos que, a pesar de la década de funcionamiento, puede seguir observándose, de manera que, aunque las dinámicas han cambiado, el grupo ha aumentado, las relaciones de poder e influencia se han reequilibrado y la estructura de participación social se ha ido recomponiendo, no por ello ha desaparecido su impronta y la gran influencia en la construcción del 'oficio' de psicopedagogo de centro." (Consultado en web)

^{xxv} Sería crucial porque, como decía Celia, "necesariamente va a ser un momento de replanteamiento de cosas (...) el momento en que tiremos las programaciones de cada curso, que son las del setecientos, que todo eso haya que romperlo y hacer todo nuevo, programaciones nuevas, proyectos curriculares nuevos".

^{xxvi} Según Celia, "cuando el orientador habla con un chico que tiene problemas o cuando... tal, pues al final [él] acaba sabiendo cosas de ese chico, de su situación familiar, de tal y cual, cosas que los demás no sabemos, y eso *normalmente* lo comenta con el tutor, pero *no son cosas que salgan mucho a la luz*."

^{xxvii} Según ella, si hubiesen venido buscando directamente a Lorenzo, éste habría ido con ellos a visitarla, porque Lorenzo, "la verdad es que ahí, siempre que tiene una visita de ese estilo, una reunión o tal, siempre me suele llamar... o por lo menos presentármelos. Yo creo que no han venido. Vamos, no sé si habrán hablado con Lorenzo alguna vez, pero yo creo que él me lo habría dicho". En cualquier caso, las relaciones del orientador con profesionales externos al centro parecían escapar al control de Celia. Como jefa de estudios, debía coordinar las actividades de orientación del centro, pero no estaba muy segura de a qué dedicaba su tiempo el orientador: "[Los orientadores] tienen unas reuniones que son casi todos los lunes... o cada quince días o algo de eso. Luego, participa... este año ha tenido unas jornadas... no sé donde... algún tipo de reuniones de vez en cuando también tiene..." En esas reuniones de los lunes, como señaló Lorenzo, "en la delegación me suministran unos materiales muy interesantes, como las notas de corte para los alumnos, que las da la universidad, *que es lo que más piden los alumnos*". Al respecto de esto se señalaba en la memoria del D.O.E. que, entre las actividades de orientación a los C.O.U., "partiendo de los intereses de los alumnos/as, [se les ha ofrecido] información sobre los estudios universitarios que pueden realizarse en España, Universidades donde se cursan, notas mínimas de ingreso..."

^{xxviii} Sobre la falta de tiempo: "llega un momento en que no puedes ... es que ... ha sido exclusivamente falta de tiempo, que es el primer año, que son muchas cosas, necesitas rodaje, que está la orientación, que están las actividades extraescolares, que está el funcionamiento de los departamentos, que está intentar controlar las tutorías..."

^{xxix} El título de este informe es un guiño de homenaje a su monumental *The man in the principal's office. An ethnography* (1973, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston).