

Niveles de conciencia del profesorado en su función orientadora: una tipología enmarcada en la lógica difusa¹

Alicia Villar Aguilés²
Sonsoles San Román Gago³
Francesc J. Hernández i Dobon²

Resumen

En este artículo se presenta un trabajo sobre lo que hemos denominado niveles de conciencia del profesorado que no está especializado en funciones de orientación educativa y profesional siguiendo la noción de la denominada lógica difusa. Este análisis se enmarca en una investigación sobre orientación del profesorado de secundaria para el contexto español, realizada en diez comunidades autónomas durante dos años, que tiene por objetivo conocer las distintas representaciones del profesorado, considerando la identificación de modelos de orientación como un fenómeno en el que intervienen diferentes elementos de carácter social. Para ello, analizamos el material discursivo obtenido a través de grupos de discusión en los que participó profesorado de educación secundaria con el objetivo de analizar sus niveles de conciencia sobre sus funciones de orientación. Como resultado presentamos una triple tipología de niveles de conciencia del profesorado en su tarea de orientar a los estudiantes en la configuración de sus trayectorias educativas y profesionales de futuro. Distinguimos entre nivel de conciencia de involucramiento pasivo, nivel de conciencia de involucramiento activo y nivel de conciencia intervencionista. Los tres niveles diferenciados en esta tipología que presentamos nos ayudan a comprender mejor la manera de abordar la orientación educativa y profesional por parte del profesorado.

Palabras clave

Orientación – Profesión docente – Relación profesor-alumno – Análisis cualitativo.

1- Este trabajo es producto del proyecto I+D+i Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de secundaria obligatoria (2014-2016) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España) siendo la investigadora responsable la profesora Sonsoles San Román.

2- Universidad de Valencia, Valencia, España. Contactos: alicia.villar@uv.es; Francesc.j.hernandez@uv.es

3- Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Contacto: s.sanroman@uam.es



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844175908>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Levels of consciousness of teachers in their guidance function: a typology framed in fuzzy logic

Abstract

This article presents a work on what we have called levels of consciousness of teachers who are not specialized in educational and professional guidance functions following the notion of the so called fuzzy logic. This analysis is part of a research on secondary school teachers for the context, carried out in ten autonomous communities for two years, which seeks to get to know the different representations of teachers, considering that the identification of guidance models resulting from different elements of social nature. To do this, we analyzed the discursive material obtained through discussion groups in which teachers of secondary education participated in order to analyze their levels of consciousness about their guidance functions. As a result, we present a triple typology of teachers' consciousness levels in their function of guiding students in the configuration of their forthcoming educational and professional paths. We distinguish between the level of consciousness of passive involvement, level of consciousness of active involvement and level of interventionist consciousness. The three levels differentiated in this typology we present in this article help us better understand how to approach the educational and professional guidance on the part of teachers.

Keywords

Guidance – Teaching profession – Teacher-student relationship – Qualitative analysis.

Introducción

Sociedad de incertidumbre y lógica difusa de las decisiones educativas

En la investigación europea constatamos un interés creciente por estudiar los elementos que intervienen en las decisiones educativas y la configuración de las trayectorias formativas y transiciones profesionales en un momento de incertidumbre y no linealidad -a título de ejemplo, Goodson (2015). Desde este marco, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Qué relación existe entre las representaciones de los docentes, más concretamente de aquellos que no están especializados en procesos de orientación, y las decisiones que toman los discentes respecto de sus trayectorias académicas y sus transiciones profesionales?

Esta cuestión presupone que se puede establecer reconstructivamente una cierta lógica efectiva de las decisiones de los discentes, que se escapa de las teorías de la determinación de la acción social y de las teorías del cálculo racional (ALHEIT; DAUSIEN,

2009). Y ello por, al menos, dos factores: a) la vivencia de la incertidumbre en la modernidad reflexiva, y b) la consiguiente quiebra de la confianza en la posibilidad de itinerarios de éxito garantizado en el sistema educativo.

El primer factor ha sido ampliamente glosado en la teoría sociológica sobre la modernidad reflexiva (BECK; GIDDENS; LASH, 1994; BECK, 2004; BECK; BECK-GERNISHEIM, 2003; BAUMAN, 2005, 2006, 2007). Dejando de lado el cúmulo de evidencias empíricas, a mera aplicación del teorema de Thomas nos indicaría que la incertidumbre general resultaría real si así es percibida. Por ello, la única certeza es la incertidumbre (BAUMAN, 2006).

El segundo factor se explica por la pérdida de linealidad de las trayectorias académicas y las transiciones profesionales, que ahora parecen rodeadas de vulnerabilidades (CAVALLI; GALLAND, 1995; BYNNER; CHISHOLM; FURLONG, 1997; PAIS, 2002; GIL CALVO, 2009) y, por tanto, se enmarcan en esta sociedad de promesas inciertas. A este panorama de incertidumbre y de no linealidad en los itinerarios formativos se une una realidad laboral rodeada de precariedad que pone en entredicho la garantía de mantenerse en el sistema educativo. La acumulación de formación que anteriormente funcionaba como un mecanismo de ascenso, ya no garantiza ese efecto (CARABAÑA, 2004; MARTÍNEZ-CELORRIO; MARÍN SALDO, 2012). Hasta los años setenta tener un título universitario no era una condición necesaria, pero sí suficiente (SUBIRATS, 2012) para tener un empleo bien posicionado en la estructura laboral y salarial. Sin embargo en las últimas décadas la situación ha cambiado drásticamente y tener un título se ha convertido en condición necesaria y, además, insuficiente. En la actualidad el valor del título superior en relación a la adquisición de la posición social se ha modificado (BOGINO; LARRAMBEBERE, 2016).

Además, como otro fenómeno importante paralelo a lo anterior, se produce una deslocalización de los procesos educativos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2013). Las situaciones vinculadas con la formación acaban percibiéndose también como volátiles y se rodean cada vez más de impaciencia (BAUMAN, 2006). Y, por si fuera poco, cada vez más la responsabilidad de los éxitos y fracasos de las decisiones educativas se trasladan al individuo y, además, “[...] están inacabadas, porque son reflexionadas posteriormente y reelaboradas de nuevo y, mediante este proceso de reelaboración, estructuradas en acciones futuras” (DAUSIEN, 2015, p. 140).

Las trayectorias académicas y las transiciones profesionales gozaron de una cierta permanencia, en un pasado reciente, que permitía la descripción de situaciones de normalidad (aunque esta fuera definida solo estadísticamente). Ahora este panorama se ha transformado considerablemente. Y el cambio social incide en el trabajo y el pensamiento del profesor (SAN ROMÁN; VECINA; DONCEL, 2016) que incide, con mayor o menor grado, en esas trayectorias.

En ese panorama los criterios utilizados desde hace años para orientar al alumnado hacia unos estudios u otros, según las representaciones y previsiones de éxito profesional, están, indudablemente, transformándose (USATEGUI; DEL VALLE, 2012). De manera que las decisiones educativas de los estudiantes respecto de sus trayectorias académicas y sus transiciones profesionales se pueden reconstruir no a través de lógicas formales o árboles de decisiones dicotómicas, sino más bien con la ayuda de la denominada lógica *fuzzy*

(HERNÁNDEZ; VILLAR, 2015) es decir, lógica difusa, que ya hemos empleado en otra investigación dedicada a comprender el proceso de toma de decisiones de estudiantes de secundaria en sus transiciones hacia la educación superior (VILLAR AGUILÉS, 2017). La lógica *fuzzy* fue planteada por Zadeh (1965) quien la definió como un sistema preciso de razonamiento, deducción y computación en el que los objetos del discurso se encuentran vinculados con información imprecisa, incierta, incompleta, poco fiable, parcialmente verídica o parcialmente posible. Por tanto, en el marco de nuestra línea de investigación hemos encontrado una analogía intensa entre la el contexto actual de incertidumbre social y la lógica *fuzzy* o difusa de las decisiones educativas, en el sentido de Zadeh, como el formulador inicial de la lógica difusa, y de otros autores que han contribuido al conocimiento de este tipo de lógica (GARRIDO, 1994; SOBRINO, 2012).

Sistema educativo español y función orientadora

La función de orientación educativa y profesional en secundaria se concretiza a través de instancias oficiales. En principio, las nuevas funciones que se van visualizando en el campo de la educación se encuentran en relación con los cambios sociales, económicos, etc., que van produciendo nuevas necesidades. Atendiendo a estos cambios en el tejido de la sociedad española, la orientación educativa y profesional comienza a visualizarse en la pluma del legislador con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, cadena que continúa en la legislación española con posteriores leyes de educación: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 2002, Ley Orgánica de las Competencias y la Formación Profesional (LOCFP) de 2002, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Pero, sorprendentemente en la legislación no se reconoce la función de orientación del profesorado.

Son muchas las definiciones que a la luz de los enfoques pedagógicos y psicológicos aparecen para definir el concepto de orientación educativa y profesional en consonancia con este camino de los propios cambios de la legislación en España que, a su vez, responden a giros de bisagra en dicho contexto. Desde la perspectiva de la sociología, nos situamos en una mirada crítica para tratar de destapar el velo de la realidad y tomamos como estudio los hábitos y las costumbres del profesorado para explicar la raíz social de sus funciones de orientación académica y profesional. Desconfiamos por ello de la noción de orientación educativa como aquella que potencia las capacidades de los discentes para captar actitudes y capacidades en el alumnado con el fin de orientar desde la pluralidad. Ciertamente es lo que debería ser, pero de ninguna manera responde a lo que es el funcionamiento del sistema educativo en España.

El orientador es una figura formal que reconoce la legislación como agente que orienta académica y profesionalmente al alumnado, poniéndole en contacto con las opciones que ofrece el mercado laboral. Sin embargo, al profesorado no se le reconoce esta función en la legislación, no está visibilizada, aunque si bien es cierto que en algunas comunidades autónomas esta figura goza de mayor importancia, pero su función de orientación no cuenta con un reconocimiento oficial.

La realidad de la sociedad española ha mostrado que en la caja negra del sistema educativo hay sombras sin investigar, condicionantes socioeconómicos importantes para desconfiar de esta función de la orientación académica desvinculada de los contextos socioeconómicos y la diversidad territorial de la sociedad española.

Los niveles de conciencia del profesorado no especializado en orientación

En los centros educativos hay profesorado con competencias específicas en la función orientadora, que recibe diversos nombres según la legislación de la comunidad autónoma de referencia. Sin embargo, el profesorado no especializado en orientación educativa y profesional también realiza funciones de orientación. Este profesorado, que representa la mayoría del cuerpo docente, es *más o menos consciente* de su influencia en las decisiones educativas de los discentes. Pero incluso, como veremos, ese *ser más o menos consciente* no está exento de desajustes. Con el concepto de *desajustes* nos referimos a elementos y situaciones que se producen en el campo educativo que no se ajustan o no encajan en las previsiones institucionales sancionadas normativamente (VILLAR AGUILÉS, 2010). Por tanto, el profesorado no especializado en orientación es *consciente* en diferentes grados de sus funciones orientadoras que se producen de manera no intencional y según un tipo de lógica, difusa, que produciría desajustes. Se trata de dar visibilidad a los niveles de conciencia mediante los que el profesorado no especializado interpreta su labor orientadora.

La expresión *niveles de conciencia* referida al profesorado y que utilizaremos en este trabajo, precisa de una clarificación conceptual. La expresión *niveles de conciencia* ha sido frecuentemente utilizada en neurofisiología (donde se refiere a la actividad eléctrica del cerebro humano), en medicina (donde alude a estados de vigilia o daño cerebral), en psicología (donde también categoriza situaciones de atención), en biología evolucionista (donde se adopta una perspectiva filogenética), en psicología evolucionista (donde se habla de la estructuración de la conciencia humana), en antropología filosófica y en ética (formación o niveles de conciencia moral).

En primer lugar, la palabra *nivel* se usa en dos sentidos paradójicamente contrarios. Dos cosas están *niveladas* cuando se encuentran en un mismo plano, aquel que podríamos definir utilizando el instrumento llamado precisamente *nivel*. Pero, por otro lado, usada la palabra en plural se refiere más bien a aquello que no está en un mismo plano, sino en *niveles* diferentes. Así pues, *nivel* se refiere a lo nivelado, mientras que *niveles* remite a no nivelado, a planos o estratos distintos. En síntesis, podemos hablar de niveles como *equilibrio* o como *estrato*. Más adelante retomaremos esta distinción. En segundo lugar, aclararemos a qué nos referimos con *conciencia*. Si la conciencia es el resultado de una *toma* de conciencia, de un ser consciente, se diría que es un acto en el que no cabe diferenciación. Así, por ejemplo, la palabra *conciencia* en alemán, *Bewusstsein* es literalmente *ser (sein) consciente (bewusst)*. También en inglés se usa *awareness* para mencionar esta capacidad de ser consciente. Pero, por otro lado, frecuentemente se apela a estadios o maneras distintas de ser consciente, y en ese sentido se suele hablar de *niveles de conciencia*; la conciencia no se toma entonces como algo unitario, sino más

bien como un objeto plural, algo de lo que se dispone en mayor o menor medida, lo que puede convertirnos en personas, como se dice en inglés, *conscientiousness*. Es decir, podemos entender la *conciencia* como un *acto* o como un *proceso*. La expresión *niveles de conciencia* permitiría, pues, cuatro significados distintos, según optemos por hablar de *equilibrios* o *estratos* en el primer término o actos o procesos en el segundo término. Por tanto, hemos de precisar que aquí solo hablaremos de niveles de conciencia entendiendo el primer término como estratos y el segundo como *procesos*.

El sentido que le daremos a la expresión se diferencia, pues, de otro significado habitual, que presenta *niveles de conciencia* como *cosmovisiones* o *constelaciones de representaciones*. La representación de *niveles de conciencia* como *cosmovisiones* hunde sus raíces en la obra Wilhelm Dilthey, quien desarrolló esta noción dentro de la orientación fenomenológica y alentó, gracias a la mediación de la noción de *código*, un análisis etnográfico de los entornos escolares que, al menos en la obra del primer Basil Bernstein (2003), no se desprendió de una cierta jerarquización de los códigos-cosmovisiones. La sociología del conocimiento de Karl Mannheim introdujo una cierta orientación crítica, que permitió reformular las cosmovisiones como ideologías y enfocar las relaciones de poder en el ámbito escolar (MANNHEIM, 1936), como puede leerse, por ejemplo, en la obra de Michael Apple y la denominada teoría crítica del currículum (APPLE, 2004). Por último, ya se ha dejado de lado, por falta de evidencias empíricas suficientes, una definición de niveles de conciencia a partir de la universalidad de las etapas de desarrollo de la psicología cognitiva, formuladas por Jean Piaget que venían a reformular las cosmovisiones en un sentido diltheyanas. Estas etapas evolutivas, que iban ganando en generalidad desde la perspectiva cognitiva, quedaron proyectadas en el ámbito moral por Lawrence Kohlberg y fueron catapultadas al debate pedagógico por la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas que encontró en ellas el puente que le permitía transitar entre las condiciones a priori del entendimiento comunicativo (una de las cuales era la mayor universalidad de las conclusiones) y los niveles morales que le permitieran obtener rendimientos normativos para una teoría crítica de la sociedad (HONNETH, 2017).

En definitiva, el sentido de *niveles de conciencia* que utilizamos en este trabajo se relaciona respectivamente con las nociones de estratos y proceso. No hay niveles de conciencia más ciertos o más adecuados, sino estratos que pueden presentar conflictos entre ellos o, al menos, desajustes. En este sentido, podemos adaptar la definición de Álvarez Munárriz (2006) y considerar que los niveles de conciencia definen diversos grados de concentración, claridad y energía con la que se vivencia una situación o una acción.

Objetivo e hipótesis

En este escenario mencionado de incertidumbres y vaivenes en las decisiones del estudiantado se sitúa (o ha de resituarse) el profesorado. Aunque en el sistema educativo existe personal especializado en tareas de orientación, hemos constatado que existe una asunción generalizada de esta tarea por parte del cuerpo docente. Sin embargo, que ello esté asumido, no implica que no se puedan detectar diferencias en la manera de entenderla y factores de carácter sociológico que han de describirse y explicarse como

hemos desarrollado en el marco de una investigación, de la que formamos parte, sobre representaciones y modelos de orientación de los docentes (SAN ROMÁN et al., 2015).

Nos aproximamos así al objeto de nuestro estudio partiendo de la siguiente pregunta de investigación: ¿qué nivel de conciencia tiene el profesorado no especializado en orientación sobre las funciones de orientación que lleva a cabo?

Esta pregunta de investigación nos lleva a plantear dos hipótesis. La primera es que sería posible fijar, a través del análisis del discurso, unos *niveles de conciencia* del profesorado relativos a la orientación, entendiendo por tales, como hemos indicado, concepciones ancladas en diversos estratos, que apuntan a procesos de conocimiento. La segunda hipótesis es que, como correspondería a un horizonte de incertidumbre, estos niveles no se presentan como estratos armónicamente ensamblados, sino como planos que se desarrollan de manera desajustada.

Metodología

Este trabajo proviene de un proyecto llevado a cabo por un amplio número de investigadores de varias universidades españolas. La investigación ha tenido como objeto de análisis las representaciones sociales y culturales que condicionan al profesorado en la función docente y práctica orientadora. Se ha tratado de examinar esas representaciones e identificar los modelos de orientación desplegados y practicados por los docentes.

Instrumento

El material empírico proviene de la realización de grupos de discusión con profesorado de secundaria en varias ciudades españolas. Se ha optado por la aplicación de esta técnica propia de la metodología cualitativa con la finalidad de obtener y estudiar los significados y las representaciones de los participantes, así como reconstruir el discurso mediante el cual el profesorado autointerpreta su tarea. Consideramos los discursos como producciones y prácticas sociales que forman parte de un sistema, siguiendo la propuesta del análisis del sistema de discursos (CONDE, 2009). Es decir, los participantes de los grupos de discusión no emiten opiniones o valoraciones individuales o, al menos, no es lo que nos interesa destacar, sino la posibilidad de a través de sus expresiones (individuales) llegar a detectar una tipología (colectiva).

Participantes y procedimiento

Se realizaron diez grupos de discusión, uno en cada comunidad autónoma participante: La Rioja, Navarra, Andalucía, Murcia, Castilla y León, País Vasco, Comunidad Valenciana, Madrid, Baleares y Canarias. El procedimiento de selección de los participantes fue estructural, es decir, atendiendo a todas las variantes discursivas del profesorado: pertenencia a centro público-privado, heterogeneidad geográfica de los mismos, representación de especialidades de humanidades, ciencias y experimentales, segmentación generacional, proporcionalidad de género, hasta alcanzar un número adecuado de personas en cada grupo.

En total participaron 68 docentes de educación secundaria con las siguientes características: 34 hombres, 34 mujeres, con una edad media de 46 años y un rango de edades entre los 27 y 64 años, con experiencia laboral docente de una media de 17 años, y con rangos entre los 2 y los 37 años de antigüedad, siendo docentes de las especialidades de ciencias, humanidades y experimentales, 42 de centros de titularidad pública y 28 de titularidad privada. Los grupos de discusión se realizaron entre abril y noviembre del 2015.

La duración de los grupos osciló entre los 90 y los 150 minutos. Los participantes fueron convocados para su participación en el proyecto *Contexto socioeconómico y profesional del profesorado de Secundaria Obligatoria* y para hablar de distintos factores y circunstancias que rodean a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este proyecto responde a directrices del Horizonte 2020⁴. Se trata de analizar esta orientación que hemos denominado difusa para que se implementen buenas prácticas.

Todos los grupos de discusión realizados fueron moderados por la misma persona para garantizar una conducción homogénea. Los grupos se iniciaron a partir de la pregunta “¿Consideran que el sistema educativo está respondiendo adecuadamente a las nuevas necesidades que se le demandan?”, a partir de la cual los participantes iniciaban su conversación indicando temas relacionados los cambios legislativos, la formación del profesorado, las demandas del alumnado y su disposición en el aula, la devaluación de la figura del docente, el exceso de burocracia, la falta de medios, la crisis de valores de la sociedad, la socialización de los grupos, la educación y la transmisión de valores frente a educar y transmitir conocimientos, los modelos de referencia, la irrupción de la tecnología, el papel de la familia, el mercado laboral, la orientación profesional.

Análisis de datos

Los grupos fueron grabados y transcritos en su totalidad para su posterior análisis. A partir de las transcripciones de los diez grupos, se procedió a su codificación y categorización. Las categorías utilizadas para realizar el análisis han sido: a) orientación educativa y profesional; b) dificultades internas; c) dificultades externas; d) orientación y acompañamiento del aprendizaje; e) orientación y familias; f) factores socioeconómicos; g) transición escuela-trabajo; h) trayectorias profesionales; certezas/incertidumbre; i) individualidad; j) elección racional/no elección racional.

Seguidamente, se extrajeron las expresiones verbales (o *verbatim*)⁵ en todas las categorías y se seleccionaron aquellas que podrían ilustrar los modelos de justificaciones y razonamientos en los discursos de los docentes y las contradicciones internas.

Resultados

El análisis realizado nos permite proponer, como aportación fundamental de este trabajo, una triple tipología de niveles de conciencia que sigue una disposición gradual

4- Programa que financia proyectos de investigación e innovación de diversas áreas temáticas en el contexto europeo, contando con casi 80.000M€ para el periodo 2014-2020.

5- Los *verbatim* se acompañan de nombres ficticios para garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información recogida. Siguiendo la práctica habitual se cambian los nombres por otros que siguen una ordenación alfabética.

de mayor distanciamiento a mayor proximidad a las incertidumbres del alumnado en el desarrollo de la función orientadora del profesorado. Entiéndase incertidumbres del alumnado como aquellos procesos relacionados con sus decisiones educativas que tendrán que ir tomando a medida que avanzan en sus itinerarios formativos. Son inciertas por el hecho de estar enmarcadas en un momento y contexto social en que se estimulan las trayectorias formativas y profesionales encaminadas a la promoción del individuo activo que debe *realizarse a sí mismo*, en el sentido del sujeto de la acción (SENNETT, 2000). Este sujeto activo tiene que proveerse individualmente de recursos y competencias que le permitan por sí mismo, gestionado estrategias personales, llegar a situarse en un mercado de trabajo cambiante, competitivo y altamente precarizado. En todo este contexto el profesorado acompaña con diferentes niveles de conciencia estas incertidumbres.

Nivel de conciencia de involucramiento pasivo

Consideraremos como un primer nivel de conciencia aquel en el cual el docente resulta involucrado en la tarea orientadora, sin que, por así decir, haya habido una reflexión o una preparación previa. En términos analíticos podríamos considerar que todavía existe un nivel anterior que correspondería al profesorado que no percibe su función orientadora, pero en los grupos de discusión realizados no hemos podido categorizar este nivel previo. Ya centrados en el primer nivel de conciencia, partimos de una cierta percepción del aula como un lugar donde acaecen cosas hasta cierto punto imprevisibles (“Mira, hay algo mágico que nadie va a observar si no está en el aula”, Ana).

En este contexto donde la acción educativa está abierta a lo imprevisible y que por lo tanto impide una tecnificación exhaustiva del acto educativo (sobre la crítica al déficit tecnológico señalado por Luhmann y Schorr, véase Arnold y Nittel, 2015) el profesorado se encuentra con situaciones relacionadas con la orientación educativa impensadas. El profesorado tiene entonces de abrirse a esta situación y la opción de *no limitarse* a la mera instrucción (“Me da la sensación de que la gente que es profesora y que no se limita simplemente a las ecuaciones y a la trigonometría como podría ser en nuestro caso, realmente es porque siente una vocación, de alguna manera”. Berta).

A partir de esta apertura a lo imprevisible, podemos definir este primer nivel de conciencia como involucramiento pasivo. De repente, el docente advierte que está involucrado, es decir, que el estudiantado le reclama aportar unos criterios de referencia que, probablemente, no tenga reflexionados (“[...] estás conviviendo todos los días te involucras y te involucran, pero no lo haces de una manera..., ni creo que sea nuestra función, sino de una manera intuitiva”. Aarón). Los criterios los aplica a medida que va adquiriendo experiencia y sin seguir necesariamente una pauta (“En fin, en eso pues hay que tener mucho tacto y mucha mano izquierda porque no hay un manual a ver cómo orientas a los alumnos”. Antonio).

Este involucramiento se realiza en un horizonte de incertidumbre, por lo que la acción se orienta “de una manera intuitiva”. Es por ello, que la reacción cuasi defensiva del docente es la de acotar el ámbito de la orientación (“[...] no creo que mi función sea orientarlos emocionalmente. Otra cosa es que no te quede más remedio, yo por lo menos no

creo que sea la labor exactamente del profesor, aunque la estemos haciendo continuamente todos los días". Aarón). Adviértase que en este primer nivel ya ha aparecido esbozado el desajuste entra la función institucionalizada de la orientación y aquella orientación casi espontánea en la que el docente se siente involucrado.

El docente detecta que el estudiantado necesita referentes en sus decisiones educativas y que los y las docentes pueden ser esos modelos, en un momento de dispersión que bien se podría vincular con el momento vital de esos estudiantes (adolescentes), como por el momento social de incertidumbre.

En la escuela yo creo que buscan eso, que haya un modelo, que las cosas estén claras, que... Eso lo buscan yo creo que los alumnos en general, los adolescentes. Claro, necesitan tener algo estable que dé sentido a lo que están haciendo y a su vida, que es completamente dispersa. (Celia).

Estas muestras de nivel de conciencia como *involucramiento pasivo* lo son en la medida que el profesorado no afirma su implicación de una manera fehaciente, sino que la encuentra, o es consciente de ella, a medida que la está narrando. Como apunta Goodson (2015) la narración proporciona un punto de partida para desarrollar nuevas comprensiones de la construcción social de la subjetividad.

Es obvio que en esta actividad orientadora imprevista o sobrevenida no puede haber una planificación didáctica y que una parte del profesorado (que no es función de este trabajo cuantificar) transitará a un segundo nivel, en el que hay un involucramiento activo. Este tránsito hacia lo activo viene promovido por el desajuste entre el comportamiento habitual del profesorado en el aula y el hecho de haberse visto involucrado.

Nivel de conciencia de involucramiento activo

A diferencia del nivel anterior, en otros casos la intervención no pilla de sorpresa al docente, sino que este actúa movido por algún tipo de, podríamos decir, disonancia cognitiva. Su tarea exige ser realistas ("[...] poner un poquito los pies en el suelo [...]". Blas). y por lo tanto intervenir cuando la discrepancia entre sus percepciones y las orientaciones que declaran seguir sus estudiantes se hace demasiado patente. Además es importante señalar que este *involucramiento activo* se abre no solo al estudiantado, sino también a sus familias.

Nosotros trabajamos la orientación por un lado la académica, que coincidimos, pues bueno, es el mismo tipo de colegio. Nosotros tenemos estadísticamente un 99% de alumnos que van a cursar estudios universitarios [...] seguir convenciendo a las familias de la realidad que están viviendo. (Blas).

Este tipo de orientación de las familias resulta un trabajo no siempre fácil para el profesorado.

La mayoría de los alumnos van a bachillerato no siempre por elección propia. Entonces muchas veces hay que también luchar un poco con las familias [... Yo creo que orientar es muy difícil en

esos casos, cuando no tienen claro qué quieren hacer y se hace bachillerato un poco por inercia o porque los padres obligan. (Daniela).

Esta actuación no es, por así decir, intervencionista, ni sigue los patrones de la actividad docente habitual. No hay una planificación didáctica. Simplemente hay una previsión, una intencionalidad.

El alumno es el dueño de su proceso, las áreas están alrededor, los tutores, los profesores orbitamos alrededor, pero al final solo ejercemos, ejercemos determinada acción como la luna con la tierra. Pues la marea sube o baja pero el día que no hay luna pues no hay marea. Pues esto es un poco igual, ellos tienen que seguir funcionando esté la luna o no esté la luna, esté el tutor o no esté el tutor. Entonces, la verdad que los chicos están valorando muy positivamente esa labor de orientación en la cual no les sermoneamos. (Blas).

Como sugiere el fragmento citado, en este segundo tipo de nivel de conciencia el docente distingue su implicación, pero desde un segundo plano, un trasfondo que podemos definir como una posición activa pero no directiva.

Tú vales, tienes que ir en esta dirección pero no en esta. Entonces dices, bueno, sí, no me atrevo a decir lo contrario pero también a veces pues bueno, hay que dejarle un poco expresarse al chaval, ¿no?, que tome la decisión y no ser tan directivo. (Carlos).

Una práctica que ejemplificaría este nivel de conciencia sería hacer sugerencias y preguntas abiertas al estudiantado sobre sus decisiones y trayectorias (“La orientación que hago es hacerle preguntas y ni siquiera dirigir las, sino hacer que él me dé la respuesta y que él sea el que piense más allá porque igual él se orienta solo, ¿me explico? Es decir, sencillamente hacerle pensar a un chico”. Daniel).

Tenemos pues un tipo de docente intencionalmente involucrado en una tarea imprevista. Aquí el desajuste se produce entre su praxis habitual, sometida a un control burocrático de los procesos de planificación didáctica, y esta actividad intencional pero, por así decir, desregulada. No es preciso invocar la multitud de publicaciones sobre *currículum oculto* para darse cuenta que tenemos en esta orientación intencional no planificada un amplio campo de estudio para la etnografía escolar. Nosotros nos limitaremos aquí a seguir el hilo conductor del desajuste entre esta modalidad de orientación y la actividad planificada habitual del docente para comentar el tránsito a otro nivel de conciencia. El conflicto aparece pues entre la programación en general, utilizando un término más habitual en el contexto educativo, y la no programación de este involucramiento activo: comentarios en la clase, aportes de material (noticias), relaciones esporádicas con el personal específico de orientación y, en gran medida, intervenciones en las sesiones de evaluación, son fenómenos que surgen de este involucramiento activo. Naturalmente, la tensión entre la no programación de estas intervenciones orientadoras y la programación, como práctica habitual del profesorado que minimizaría sus preocupaciones -entendidas éstas en el sentido de la reflexividad de Archer (2012)- es el desajuste que conduce al siguiente nivel de conciencia.

Nivel de conciencia intervencionista

En un tercer nivel de conciencia, el docente no solo se ha encontrado involucrado o se ha involucrado con el objeto de resolver una discrepancia cognitiva, o intentar influir en que la resuelvan los estudiantes o las familias, sino que se plantea una intervención programada que, por decirlo así, se integra en su práctica docente.

En el análisis de este nivel de conciencia se puede partir de la relación intrínseca entre la actividad docente y los itinerarios de los estudiantes (formulado en un sentido inverso):

Y yo sospecho que los críos dentro del instituto funcionan muchas veces como en el Laberinto de Paulov y..., quiere encontrar la salida, y para eso sucede lo que he dicho antes, es decir: 'No puedo con Latín y me gustaría hacer Filología Inglesa y tal, pero necesito Griego. El de Griego me suspende. Voy a hacer el otro y me gustaría hacer Ingeniería'. (Elías).

Naturalmente, esta tercera modalidad comporta procesos de evaluación de su esfuerzo totalmente diferentes a las dos anteriores, porque en definitiva reclama un cambio de comportamiento ajeno como criterio de éxito ("[...] hay una clase donde hay alumnos excelentes y a los que no hay que orientarles igual como en otras clases o de los hábitos de estudio, o del esfuerzo, porque ellos ya son así. Y en otra clase igual hay que dedicar muchas más tutorías a ese apartado". Daniela).

La conciencia intervencionista se relaciona, en ocasiones, con una dificultad del profesorado especializado en orientación de realizar las tareas que tienen encomendadas:

Entonces, ¿qué hace esa persona? Pues como dice éste lo que puede. Según el centro en el que estés tendrás más o menos casos a tratar. Si no tienes trabajadora social se dedican a trabajar incluso hábitos familiares, dónde están, qué problemas tienen, hábitos de consumo, hábitos conductuales, alumnos que tenemos en pisos tutelados con problemas judiciales. Todo eso lo trabaja también la orientadora. Ella sola no puede con todo eso. (Elisa).

En este sentido se produce un ánimo de colaboración por parte del profesorado no especializado.

Algunos docentes lo expresan incluso en términos de obligatoriedad, como una tarea necesaria e incuestionable en el marco de las asignaturas que imparten ("En tu asignatura tienes que orientar, yo creo que es importante. Porque a veces descubrimos chicos que son muy inteligentes y que están perdidos. Como profesor tienes el deber". Ana).

Llegamos así al punto significativo de nuestro trabajo, que tiene que ver con el desajuste entre esta orientación intencional y la lógica difusa de las decisiones educativas. Es decir, llegados a este *nivel de conciencia*, el docente advierte que la manera como el discente afronta sus trayectorias educativas y sus transiciones profesionales tiene poco que ver con el cálculo racional, ya que frecuentemente las opciones no son las más ventajosas para el discente. Es decir, el profesorado que se sitúa en un nivel de conciencia intervencionista y que, por tanto, realiza programaciones de actividades concretas en

el aula para desarrollar esa función orientadora, se encuentra con que las decisiones educativas de su estudiantado no se corresponden con aquello que ha planificado desde su perspectiva que sigue una lógica intencional. Es por ello que nos referimos al desajuste que se produce entre lo que el profesorado planifica, desde una orientación intencional de tipo intervencionista, y la lógica por la que discurren las decisiones de los estudiantes que son, como hemos argumentado, de tipo difuso.

Conclusiones y discusión

Este trabajo parte de la finalidad investigadora de comprender los niveles de conciencia del profesorado no especializado en orientación. El análisis llevado a cabo permite dar una respuesta afirmativa a la primera hipótesis, es decir, aquella que afirma la posibilidad de enunciar niveles de conciencia respecto a la tarea orientadora, como se ha mostrado con la tipología de niveles presentada y en los fragmentos citados provenientes de los grupos de discusión. Además, los testimonios acreditan también la veracidad de nuestra segunda hipótesis. Sería precisamente el horizonte de incertidumbre general y la especificidad *difusa* de las lógicas de decisión estudiantiles, lo que impediría clausurar la pluralidad de niveles de conciencia. Los niveles de conciencia quedan, por así decir, no clausurados, porque no se puede reducir la complejidad de la decisión educativa sobre trayectorias y transiciones con procesos simples. Así pues, un mismo docente puede transitar por niveles de conciencia distintos según las circunstancias o, incluso, disponer de niveles distintos respecto a otros docentes ante la misma circunstancia.

Esta tipología de niveles de conciencia se tiene que entender en la tradición (a veces enunciada como etnográfica) de descripción de lo que acaece en la interacción del aula y del centro educativo, que se inspira en las corrientes fenomenológicas y del interaccionismo simbólico. Consideramos que, si se ignora esta orientación del profesorado no especializado que discurre, como hemos descrito, por una pluralidad de niveles de conciencia, está entredicho la planificación de la función orientadora del profesorado especializado.

La escuela se enfrenta al reto de posicionarse o reubicarse ante un panorama de incertidumbre social, como hemos mencionado en cuanto a la no-linealidad de trayectorias formativas y profesionales, y ante otro reto, no menos importante, que es el de la deslocalización del aprendizaje y enseñanza. Como advierte Fernández Enguita (2013, p. 155), “[...] las herramientas de la era digital permiten, propician y promueven casi inevitablemente una educación y un aprendizaje que se independizan y se alejan de sus viejos ejes, el plan de estudios y el programa (el *syllabus*), el profesor y el libro de texto”. La deslocalización educativa plantea un nuevo escenario para el profesorado en su función académica y también incidirá en su función orientadora. ¿Estáremos ante una nueva expresión de la orientación, que además de ser difusa, se enfrenta a un entorno deslocalizado?

El estudio de los niveles de conciencia del profesorado en su tarea orientadora y su relación con la lógica difusa de las decisiones educativas tiene que ver también con una comprensión más profunda de lo que hacen realmente los docentes. Una

sociología y etnografía del profesorado, que adopte una visión comparada, es un elemento imprescindible de cualquier propuesta de mejora de la enseñanza.

En este sentido sería también interesante apuntar resultados y futuras investigaciones a la diferenciación por titularidad del centro, observar cómo se produce la orientación educativa y profesional en centros educativos públicos y privados. En una primera mirada se observan diferencias entre las escuelas públicas y privadas según la formación del *habitus* del profesorado, en el sentido de Bourdieu, porque sus experiencias anteriores pueden operar como dispositivos de futuro y *modelos* de orientación. Ello permite comprender los tipos de *habitus* que se pueden detectar en el discurso del profesorado cuando narra procesos de orientación. Desde aquel más instrumental, que orienta a corto plazo para el mercado laboral, hasta el más motivacional o vocacional, que orienta a medio y largo plazo. De hecho, se observa un mayor interés por la disciplina y el esfuerzo en los centros privados, con metodologías más menoristas. Aunque aquí no hemos desarrollado este enfoque sobre el *habitus* del profesorado y su incidencia en el tipo de orientación nos parece interesante apuntarlo como una línea de investigación que podría desarrollarse en la perspectiva de orientación difusa.

Los niveles de conciencia del profesorado en el marco de la orientación difusa es un campo abierto de análisis que debería considerar otros factores de incidencia en el desarrollo de la orientación, como son las características socioeconómicas de las unidades territoriales de nivel inferior del Estado, comunidades autónomas o provincias, y la inversión pública y privada en educación. En este texto planteamos el marco de análisis y una tipología aplicable de partida con la finalidad de comprender mejor cómo se producen los procesos de orientación de los docentes que seguiremos avanzando con la incorporación de nuevos elementos de análisis.

Referencias

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Biographie in den sozialwissenschaften. In: Fetz, Bernhard (Ed.). **Die Biographie**: zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlín, New York: Walter de Gruyter, 2009. p. 285-316.

ALVÁREZ MUNÁRRIZ, Luis. **Niveles de conciencia**: perspectiva socio-cultural. Themata, Sevilla, n. 37, p. 77-97, 2006.

APPLE, Michael. **Ideologie and curriculum**. London: Routledge, 2004.

ARCHER, Margaret S. **The reflexive imperative in late modernity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ARNOLD, Rolf; NIETTEL, Dieter. ¿Del déficit tecnológico a la autotecnología? In: HERNÁNDEZ, Francesc; VILLAR, Alicia (Ed.). **Educación y biografías**: perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales. Barcelona: UOC, 2015. p. 211-238.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y ambivalencia**. Barcelona: Anthropos, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: F.C.E, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Confianza y temor en la ciudad: vivir con extranjeros**. Barcelona: Icaria, 2007.

BECK, Ulrich. **Poder y contrapoder en la era global**. Barcelona: Paidós, 2004.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Barcelona: Paidós, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order**. Redwood City: Stanford University Press, 1994.

BERNSTEIN, Basil. **Classes, codes, and control**. London: Routledge, 2003.

BOGINO LARRAMBERE, Victoria. La cuestión del desclasamiento social educativo. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 9, n. 1, p. 114-128, 2016. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8407>>. Acceso en: 24 en. 2017.

BYNNER, John; CHISHOLM, Lynne; FURLONG, Andy. **Youth, citizenship and social change in European context**. Aldershot: Ashgate, 1997.

CARABAÑA, Julio. Educación y movilidad social. In: NAVARRO, Vicenç. **El Estado del bienestar en España**. Madrid: Tecnos, 2004. p. 209-239.

CAVALLI, Alessandro; GALLAND, Olivier. **Youth in Europe**. London: New York: Pinter, 1995.

CONDE, Fernando. **Análisis sociológico del sistema de discursos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009.

DAUSIEN, Bettina. "Decisiones educativas" en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas: argumentos teóricos y empíricos. In: HERNÁNDEZ, Francesc; VILLAR, Alícia (Ed.). **Educación y biografías: perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales**. Barcelona: UOC, 2015. p. 115-154.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, Valencia, v. 6, n. 2, p. 150-167, 2013. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8351/7944>>. Acceso en: 10 en. 2017.

GARRIDO, Joaquín. **Lógica y lingüística**. Madrid: Síntesis, 1994.

GIL CALVO, Enrique. Trayectorias y transiciones ¿Qué rumbos? **Revista de Estudios de Juventud**, Madrid, n. 87, p. 15-29, 2009.

GOODSON, Ivor. El ascenso de la narrativa de vida. In: HERNÁNDEZ, Francesc; VILLAR, Alícia (Ed.). **Educación y biografías: perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales**. Barcelona: UOC, 2015. p. 87-114.

HERNÁNDEZ, Francesc; VILLAR, Alícia. Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías:

corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas. In: HERNÁNDEZ, Francesc; VILLAR, Alícia (Ed.). **Educación y biografías: perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales**. Barcelona: UOC, 2015. p. 239-256.
HONNETH, Axel. La educación y la teoría del reconocimiento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406, 2017. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70297>>. Acceso en: 31 en. 2017.

MANNHEIM, Karl. **Ideology and utopia**. London: Routledge, 1936.

MARTÍNEZ CELORRIO, Xavier; MARÍN SALDO, Antoni. **Crisi, trajectòries socials i educació: anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2012. (Polítiques; 79).

PAIS, José Machado. Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). **Revista de Juventud**, Madrid, v. 56, n. 2, p. 87-101, 2002.

SAN ROMÁN, Sonsoles et al. Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tampa, v. 23, n. 128, p. 1-22, 2015.

SAN ROMÁN, Sonsoles; VECINA, Carlos; DONCEL, David. Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 9, n. 1, p. 130-149, 2016.

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2000.

SOBRINO, Alejandro. Lógica borrosa. In: VEGA, Luís; OLMOS, Paula. **Compendio de lógica, argumentación y retórica**. Madrid: Trotta, 2012. p. 79-82.

SUBIRATS, Marina. **Barcelona: de la necessitat a la llibertat. Les classes socials al tombant del segle XXI**. Barcelona: L'Avenç, 2012.

USATEGUI, Elisa; DEL VALLE, Ana. **Aprender a formar**. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa, 2012.

VILLARAGUILÉS, Alícia. **Absències en els estudis universitaris: ubicacions i itineraris heterogenis = Ausencias en los estudios universitarios: ubicaciones e itinerarios heterogéneos**. 2010. 628 p. Tesis (Doctorado en Sociología) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valencia. Valencia: [s. n.], 2010. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10803/78799>>. Acceso en: 31 en. 2017.

VILLAR AGUILÉS, Alícia (Coord.). **La decisió d'anar a la universitat: processos d'orientació i transicions educatives en temps d'incertesa**. València: Tirant lo Blanc, 2017.

ZADEH, Lofti. Fuzzy Sets. **Information and control**, Amsterdam, v. 8, p. 338-353, 1968.

Recibido en: 15.02.2017
Revisiones en: 25.04.2017

Aprobado en: 05.07.2017

Alicia Villar Aguilés es profesora e investigadora en Sociología de la Educación en la Universidad de Valencia (España). Actual directora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Ha dirigido y participado en varias investigaciones sobre trayectorias y transiciones educativas.

Sonsoles San Román Gago es Catedrática E.U. de Sociología en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Ha sido investigadora principal en varios proyectos financiados. Pionera en el estudio de los procesos de feminización docente con reconocimiento nacional e internacional.

Francesc J. Hernández i Dobon es profesor y director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia (España). Ha sido autor y coautor en numerosas publicaciones. Forma parte del equipo directivo del Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología.