

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación



TESIS DOCTORAL

Sistemática de los contenidos de la orientación personal

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Javier Fernández García

Madrid, 2015

Javier Fernández García

TP
1981
182



* 5 3 0 9 8 5 6 7 3 9 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X - 53 - 275046 - A

SISTEMATICA DE LOS CONTENIDOS DE LA ORIENTACION PERSONAL

Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1981



BIBLIOTECA

© Javier Fernández García
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1981
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-31091-1981

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

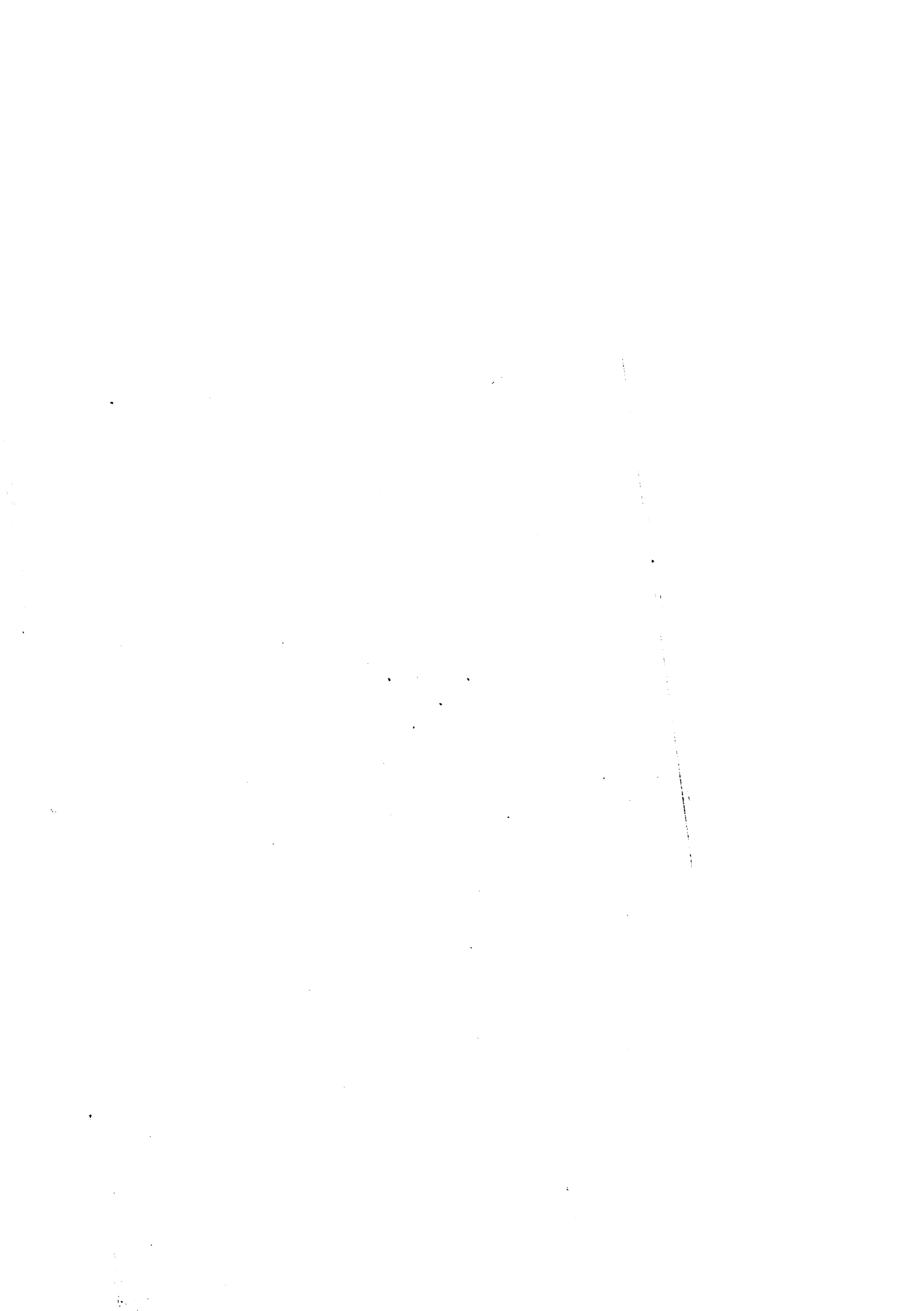
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

SISTEMATICA DE LOS CONTENIDOS DE LA

ORIENTACION PERSONAL

TESIS DOCTORAL

Presentada por D. JAVIER FERNANDEZ GARCIA bajo la
dirección del Catedrático Dr. D. VICTOR GARCIA HOZ



Estas páginas llevan dentro de sí mil días
de mi vida. Las dedico a mis padres
que me dieron estos y muchos más y a
mi mujer que los compartió conmigo.



I N D I C E

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Sujetos a los que se dirige.....	15
El orientador, responsable de la aplicación.	19
I. CONCEPTO Y CONTENIDO DE LA ORIENTACION PERSONAL.	23
Diferencia entre GUIDANCE y COUNSELING.....	34
Diferencia entre COUNSELING Y PSYCHOTHERAPY.	60
Distinción entre CONSEJO y ENSEÑANZA.....	96
II. FILOSOFIA DE LA ORIENTACION PERSONAL.....	100
Filosofía y filosofías sobre la Orientación.	108
Necesidad de la teoría.....	122
Concepto y bases de las teorías.....	130
Enfoques de las teorías.....	150
Teoría de "rasgos y factores".....	157
La llamada "terapia centrada en el cliente.....	165
SINTESIS.....	186
III. LA ORIENTACION PERSONAL EN GRUPOS.....	191
Concepto de orientación grupal.....	206
IV. LOS VALORES EN ORIENTACION.....	221
Conceptos de "valor", "condición de valor"	
o "tendencia vital".....	233
Proceso de valoración.....	250

Dominio afectivo de la Taxonomía de Objetivos de la Educación de D.R. KRATHWOHL, B.S. BLOOM y B.B. MASIA.....	253
Fuentes y tipos de "valores" o "tendencias vitales".....	289
Relatividad de los "valores".....	317
Los valores y la Orientación.....	335
Educación psicológica deliberada.....	364

V. FUNDAMENTOS PARA LA ELABORACION DEL REPERTORIO

DE CONTENIDOS PARA LA ORIENTACION PERSONAL..	386
El movimiento de la "salud mental".....	391
El concepto de "normalidad".....	411
Autoactualización.....	424
Características generales de la sociedad contemporánea.....	449
El adolescente actual.....	473

VI. CONCLUSIONES: LOS CONTENIDOS DE LA ORIENTACION

PERSONAL.....	492
---------------	-----

VII. BIBLIOGRAFIA.....

512

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo se presenta como una aportación al campo de la Orientación Personal, y trata de estructurar y reunir los temas que deben ser tratados por un Orientador para conseguir un desarrollo pleno de la personalidad del orientando. Los posibles contenidos de un programa de Orientación Personal son abundantísimos; prácticamente cada situación humana debería ser planteada al sujeto que queremos orientar. Pero esto no es posible, y es necesario ceñirse a un grupo reducido de áreas de conducta y adaptación que generalmente son los que plantean la mayor cantidad de problemas.

La dificultad fundamental a la hora de proponer el repertorio de contenidos para Orientación Personal, es la de establecer un resumen adecuado de la multiplicidad de contenidos posibles. ¿Cómo elegirlos de modo que propongan un resumen comprensivo? ¿Cómo sistematizarlos? ¿Cómo exponerlos? Estas son cuestiones típicas que es necesario resolver..

El sistema de elección depende de múltiples factores. En este trabajo se ha desprendido de la bibliografía existente sobre el tema, riegándose siempre por el principio del interés para el sujeto de Orientación. Existen una serie de áreas, que por pura lógica se presentan como muy adecuadas para ser tratadas en un programa de Orientación Personal. La tarea última de selección se deja al albedrío del orientador que haya

de poner en práctica en el programa de Orientación de los diferentes centros. Existe una clara diferencia de sistematización entre los programas respectivos de la tres modalidades fundamentales de Orientación: Escolar, Profesional, Personal.

Las dos primeras presentan una gran sistemática en sus programas: contenidos, objetivos y métodos están claramente definidos, y estructurados de una forma precisa; se sabe cuáles son las dificultades más importantes para la adaptación del alumno a los campos escolar y profesional y se tienen previstas las posibles soluciones a este tipo de problemas. La novedad en la institución escolar, los problemas de adaptación al medio educativo, la dificultad de cada materia, etc... Algo parecido sucede con el problema de la elección de unos estudios superiores o medios que lleven a una profesión para la cual el sujeto esté plenamente cualificado. El sujeto es ayudado para que realice una elección acorde con sus particularidades intelectuales, de personalidad y de intereses.

Ambas modalidades de Orientación están ampliamente experimentadas y tienen un conjunto sistemático de técnicas y de medios para su realización. Los resultados de las diferentes técnicas, programas y contenidos están altamente contrastados, y existe un corpus bibliográfico enorme, que abarca prácticamente todas las posibles manifestaciones del campo orienta-

- -

dor dentro del ámbito escolar y profesional. Comparemos ahora con el campo de la Orientación Personal:

- Los problemas que la Orientación Escolar y Profesional plantean son menos complejos y trascendentales que los que presenta la Orientación Personal. En esta última está envuelta una parte más honda e inasequible del sujeto: su vida, su personalidad. En las otras dos modalidades entran en juego la formación intelectual y el futuro profesional del sujeto, pero en la última es su propia vida la que se decide, es su adaptación a sí mismo y a la sociedad en la que ha de vivir.

- Hasta ahora la Orientación Personal ha estado bastante ligada al "sujeto-problema". En los campos Escolar y Profesional el orientador de un centro realiza sus funciones en un nivel general ayudando solamente a los casos con dificultades especiales, mientras que la Orientación Personal no suele recibir un tratamiento colectivo especial. En este campo el orientador adopta una postura "de espera", aguardando que los alumnos vengan a consultarle sus problemas personales, o buscando él mismo el contacto si a través de la exploración psicológica detecta algún problema específico. Quizá las únicas excepciones a este tratamiento individualizado de los problemas personales sean los que aparecen de manera muy clara y que tradicionalmente exigen un tratamiento adecuado a nivel general, como puede ser la iniciación a la sexualidad o los problemas de retraimiento social.

- Según esto, casi se suele identificar Orientación Personal con Psicoterapia, es decir, es normal dar por sentado que el sujeto que necesita Orientación Personal tiene problemas serios que exigen medios más o menos profundos de curación. Esta es una de las acepciones que tiene el término inglés Counseling equivalente a Orientación Personal. A lo largo del trabajo traduciremos el término Counseling por Consejo, pero teniendo en cuenta siempre que se utiliza con el significado específico que tiene en el ámbito lingüístico del que procede. En el mundo sajón Counseling equivale a "orientación a personas con problemas específicos o poco generalizados", estableciéndose una discrepancia entre los autores sobre si los medios de solución de esos problemas han de ser los suficientemente profundos como para ser considerados psicoterapéuticos o no.

La visión que se ofrece en este trabajo trata de evitar alguno de los motivos que causan la restricción del campo de la Orientación Personal, y de conseguir que los sujetos de Orientación tengan oportunidad de acudir a una información muy útil para su proceso de adaptación vital, sin que para ello tengan que existir problemas específicos que actúen como estímulo del orientador. Es decir, el programa de contenidos es aplicable a un número elevado de sujetos al mismo tiempo, o de modo colectivo. Si podemos adelantar la solución de un problema dando previamente los elementos para lograrla, ¿por qué hemos de esperar a que los

problemas surjan?. Entendida la Orientación dentro de un esquema permisivo, que deja realmente libre al sujeto para que sea él mismo quien haga las elecciones vitales, puede admitirse con facilidad el que se propongan una serie de contenidos orientativos, presentados ecuaníme y asépticamente, para que entre ellos el sujeto seleccione su plan de vida. Esto no significa que eso sea todo lo que completa el proceso de Orientación Personal. Los problemas personales también surgirán (quizá más abundantemente, por haberse puesto los alumnos en contacto con las áreas más conflictivas) y deberán ser tratados individualmente por el Orientador o enviados al psicólogo clínico en caso de gravedad que rebase sus atribuciones. Pero mediante la aplicación del programa colectivo se consigue que una valiosa información personal de carácter vital y social llegue a todos los orientandos. Muchos de ellos solucionarán sus dudas y problemas, otros se harán conscientes de ellos y los pondrán en vías de solución y todos se verán enriquecidos.

A veces el medio más adecuado para solucionar un problema es precisamente el más fácil, pero suele ser rechazado, a causa de su "simpleza". Parece conveniente que los medios sean complicados, como si de este modo se confiriera un mayor rigor, o una mayor "rentabilidad" en la solución del problema. El hecho simple y llano de presentar al sujeto de orientación un cúmulo de contenidos relativos a áreas de adaptación personal y social puede servir como orienta-

ción (en un nivel general). El primer paso de cualquier orientación es el presentar el conjunto de aquello para lo que se va a orientar. Y en un campo como el de la Orientación Personal, en el que la decisión última debe quedar totalmente conferida al sujeto, casi el único paso que se debería dar - dentro del esquema "colectivo" de Orientación Personal - sería la presentación del repertorio de contenidos.

La confusión es un estado psicológico normal para la mayoría de los individuos comprendidos en la "edad de orientación". El estadio comprendido entre el comienzo de la adolescencia y el advenimiento de la madurez responsable se caracteriza en general por continuas "tormentas" de personalidad.

El repertorio de contenidos tendría tres funciones primordiales:

- Ser comprensivo.
- Ser clarificador.
- Presentar alternativas.

Debe por tanto, abarcar el campo de problemas propios de la edad y modo de vida de los sujetos a quienes va dirigido para conseguir ayudar a superar la confusión externa de la sociedad, la confusión interna del sujeto, y presentar las alternativas existentes ofreciendo las que se

consideran más adecuadas de acuerdo con criterios de valor y utilidad para el sujeto, usos sociales generalizados, etc.

Este modo de enfocar la Orientación Personal no va, por tanto, en contra del enfoque ^{cuasi-}tradicional, en el cual queda relegada casi exclusivamente a la ayuda a los alumnos que tienen problemas, planteados por ellos mismos, o advertidos por el orientador a lo largo de la exploración psicológica; y al mismo tiempo, presenta la utilidad específica de poder llevar todos los contenidos a todos los sujetos de orientación.

Puede pensarse que la simple presentación de los contenidos no representará una gran utilidad, si esta no se hace de un modo individualizado, que permita al alumno ponerse en contacto de modo completo con la realidad, y rechazarse este tipo de esquema afirmando que esto no es Orientación Personal. Pero la Orientación Personal es "personal" no porque se haga "de persona a persona" sino porque versa sobre temas que interesan a la persona en su reducto más íntimo, que sirven para dar a su vida una dirección personal.

Hay que pensar en la circunstancia, muy probable, de la existencia de problemas en un sujeto que no los hace conscientes, por desconocimiento o falta de puntos de comparación, o que haciéndolos conscientes no los expresa por timidez o retracción. Bastantes casos de este tipo pueden

pasar desapercibidos para el orientador que no prestará atención a este sujeto, ni se preocupará especialmente de sus posibles problemas personales, ya que al no haberlos planteado el sujeto, se está predispuesto a pensar que no existen.

La presentación del repertorio de contenidos al grupo, ^{necesariamente} - no en forma "personal", pero sí con tema personal - paliará las faltas de consciencia de problemas, al permitir a los alumnos comparar sus actuaciones, creencias, y valores, con el conjunto propuesto por el orientador, aclarando sus dudas, precisando sus adaptaciones o desadaptaciones, etc.,. Los problemas e dudas que de esta confrontación hayan surgido, podrán ser planteados personalmente ante el orientador o tratados en grupos coloquiales para su esclarecimiento. El modo colectivo de presentación del programa ayudará a que el alumno como ente aislado sufra una inmersión en la problemática, tenga un choque suave y controlado con los problemas que con posterioridad se le van a presentar y se sentirá miembro de un grupo que toma postura como tal, ante el hecho de realizar una serie de elaboraciones de valores y de conductas,

Una circunstancia viene a apoyar el empleo de este tipo de técnica dentro del esquema social actual. La sociedad contemporánea, tecnológica, "tecnocrónica" o lo que queramos llamarla, se caracteriza por una radical complejidad.

Nada más alejado de la comunidad tribal, simple y estructurada o de la idílica república platónica, que la multisociedad actual en la que la confusión y la complejidad de los roles personales es infinita, y está superagravada por la masificación, por los medios de comunicación, y por las relaciones internacionales "de bloque".

Dentro de este esquema confuso, a la persona humana le es dificultoso encontrar pautas de actuación y valoración útiles en su relación con los demás, e incluso consigo mismo. La superabundancia de estímulos produce una dislocación en la elección, que se ve condicionada por gran cantidad de circunstancias, negativas las más de las veces. El carácter gregario la facilidad y el "rendimiento" del acostumbrarse a una situación, aunque no sea la más útil, la imperancia que dentro de toda sociedad tiene "lo normal", hacen que el hombre tome como valores que han de dirigir su vida muchos que no son éticos ni adecuados para conseguir la realización y el desarrollo personal, pero que se eligen porque son más fáciles, están más a mano, etc.,

Se corre también el peligro de no aceptar las pautas de comportamiento y de vida generales dentro de la sociedad, sino las de alguno de los múltiples subgrupos sociales que la componen y que en muchos casos no son representativos del vivir "normal" del humano, sino que presentan desviaciones importantes dentro del sistema. Se plantean, pues, cuatro problemas fundamentales:

1. Dificultad de la elección por la abundancia de estímulos.
2. Cerrazón de miras a la hora de elegir por centrarse en subgrupos o subculturas no comprensivas de las posibilidades humanas y contaminadas de ideologías inadecuadas, perjudiciales o clausas.
3. Desconocimiento de elementos útiles a la hora de llevar a cabo la selección del sistema personal de valores, por la confusión de estímulos.
4. Posibilidad de realización de elecciones inauténticas o no personales dentro de la sociedad en la que se vive, haciéndolo con negatividad y dando lugar a conductas no adecuadas.

El repertorio de contenidos será útil en las relaciones del sujeto de orientación y la sociedad actual porque estará elaborado de modo que la atención fundamental se confiera a los problemas que esta nuestra sociedad plantea a la persona a la hora de dar una orientación a su vida, para que, de este modo, pueda aumentar su conocimiento de las condiciones con las que se va a encontrar, y en consecuencia, pueda adoptar los tipos de actuación que crea más convenientes de acuerdo con ella.

De otro modo, si no las conoce, no podrá efectuar sus elecciones con propiedad. El compromiso del programa, es que debe presentarlas alternativas viables, sin dar más

importancia a una que a otra, (aunque se pueda presentar una como más lógica, útil, o generalmente usada) para que sea el propio sujeto el que, a la vista de los pros y los contras, elija la que más adecuada sea para su situación y creencias, formando un criterio propio de actuación.

Así pues, la permisividad debe ser elemento fundamental tanto durante la elaboración del repertorio - presentando las diferentes visiones de un determinado tema - cuanto durante la aplicación - permitiendo que las elecciones sean libres y personales.-- El sujeto es el que tiene la última posibilidad de decidir su vida, y nadie tiene derecho a imponer una idea, un patrón de actuación o un valor, por muy seguro que esté de su bondad. La Orientación Personal trata de ayudar a la persona para conseguir su desenvolvimiento pleno, pero no deja de ser un proceso adjetivo, adyacente al proceso de personificación del sujeto, que debe surgir del desarrollo de las características propias por medio de elecciones personales y libres.

La imposición de valores de un modo coactivo puede producir (aunque creamos que estos son útiles y adecuados) una disfunción en la mente del orientando, un conflicto entre los valores propios y los adquiridos que resulte más perjudicial al sujeto que la misma carencia de valores o la posesión de contravalores o pautas de comportamiento no éticas. Los valores no pueden ser impuestos al sujeto, es él

mismo quien debe internalizarlos - es decir, aceptarlos plena y convencidamente - convirtiéndolos en directrices de su comportamiento. Es muy discutible que se pueda conseguir una aceptación forzada de valores que sea duradera, porque si esta no dice nada al sujeto, difícilmente será mantenida, antes al contrario, será rechazada a la menor oportunidad.

Precisamente por esa cerrazón que produce "lo normal" a cada miembro de una determinada sociedad, haciéndole copartícipe de una peculiar concepción del mundo. Aunque dentro de esta visión del mundo general pueda desarrollar una particular, no deja de estar enormemente influido por los rasgos generales de la cultura o sociedad en la que vive; el peligro de influencia es mayor, porque tratamos de dar por sentado que una actuación o un valor son los únicos posibles y adecuados, sin darnos cuenta de que nada - salvo la distinción moral entre el bien y el mal - debe estar presupuesta en el momento de orientar a una persona para que decida su sistema de vida.

Lo que creemos "lo normal", puede no ser - y en muchos casos no es - lo mejor. ¿Acaso tiene alguna lógica el vivir en una macrociudad de 2,4,6,8 millones de habitantes?. En ella las desventajas superan a las ventajas. La salud tanto física como mental está comprometida, la contaminación es peligrosa, la despersonalización grave, etc.. Por tanto, lo lógico sería que tales ciudades no existieran, pero se sigue viviendo en ellas, por inercia social, por que es lo

que se suele hacer a causa de los intereses laborales de todo tipo que llevan a los núcleos urbanos grandes donde hay más oportunidades, porque es, en suma, lo "normal", sin que esto quiera decir que sea lo mejor, ni mucho menos.

Los ejemplos al respecto podrían multiplicarse hasta el infinito, para demostrar que lo normal no es lo ideal. Resulta útil a este respecto el recurrir a la Antropología Social, para comparar los diferentes conceptos de normalidad que se barajan actualmente en sociedades distintas de la tecnológica; y acentuar la importancia que tiene el que el sujeto de Orientación forme un criterio de actuación propio. Todo ello nos lleva a propugnar una postura liberal como la más adecuada para la elaboración y aplicación del repertorio de Orientación Personal. Por tanto, trataremos de evitar influencias y de no tomar como "lo normal", más adecuado y más útil algo que no lo sea, aunque en el esquema sociológico actual lo pueda parecer.

La deliberación precedente plantea un serio problema relativo a las relaciones del repertorio de contenidos de Orientación Personal con la sociedad o con el individuo: el problema de si el contenido que un sujeto recibe para su orientación personal ha de ser radicalmente opuesto a la sociedad. Es ya un tópico el decir que la sociedad no es

perfecta, que la indudable tendencia social que el hombre tiene no ha llegado a cristalizar en una unión ideal. Existen desfases de todo tipo, incongruencias, actos antisociales y antihumanitarios, guerras, etc.

El orientador no puede influenciar de ningún modo al sujeto pero ha de presentar los contenidos con un matiz positivo o negativo. ¿ Debe convertirse o tratar de convertirse en un agente de cambio social?. La respuesta a este problema debe ser, indiscutiblemente, no. El modo de presentación ha de ser realista, (poniendo de manifiesto tanto las ventajas como los inconvenientes) pero no tendencioso. Una de las virtudes fundamentales exigibles al orientador es la prudencia, y en este caso, como en muchos otros, vale más que peque de conservador, aunque a algunos parezca retrógrado. No es adecuado presentar unos contenidos tan opinables como poco estructurados, cargados de una parte o de otra, a una persona aún no formada, a la que se trata de formar.

Presentando los contenidos con algún sesgo, lograríamos "con-formar" e incluso "de-formar" al orientando en lugar de conseguir esa auto-formación, - ideal al que hay que dirigir los pasos -, que el sujeto podría construir a partir de las informaciones y ayudas del orientador. Presentando lo negativo con ecuanimidad y tratando de que el sujeto tome conciencia de ello, ayudamos al surgimiento de

una capacidad crítica, mediante la que este pueda ejercer un enjuiciamiento del mundo. Si añadimos a nuestro programa una serie de alternativas de actuación, estaremos posibilitando al sujeto para que efectúe unas elecciones adecuadas.

Se debe evitar, por todos los medios influir de modo consciente o inconsciente, para que sea el sujeto el que efectúe las adecuaciones personales y sociales, pero hay que presentar claramente las alternativas y las imperfecciones como medio de consecución de una toma de conciencia real y orientada a la acción, cuyo último objetivo debe ser la creación de un criterio de actuación vital propio.

Sujetos a los que se dirige

El afán del programa es ser válido universalmente, útil para la aplicación de la Orientación Personal en cualquier lugar. Pero es inevitable constatar que el repertorio de contenidos está condicionado por las circunstancias de vida de la sociedad occidental, tecnológica, y por tanto fundamentado en sus valores y opuesto a sus defectos. Es lógico que esto sea así, ya que se trata de que el programa sea aplicable a sujetos habitantes del bloque occidental, adaptándose a su ideología. Quizá para otro tipo de sociedades no sean plenamente adecuados los valores que se proponen para esta. De todos modos, la "europeización" y

"americanización", la "occidentalización", en suma, del mundo es un hecho incontrovertible, y cada vez el proceso de igualación intersocial se hace más acentuado.

No se dirige el programa a un grupo de edad determinado. Por sus características, y por su inclusión dentro del proceso general de la Orientación, el lugar más adecuado serán los últimos años de Enseñanza Media. El contenido del programa exige una persona relativamente formada o en período de formación; por tanto el comienzo de la vida adulta, coincidente con la definitiva adquisición del conjunto de valores primarios es el más efectivo para la puesta en práctica del programa de Orientación. En este final de la Enseñanza Media, prepararía para el paso a la superior, mucho más relacionada que la anterior con la vida personal del sujeto, y podría establecer un "equipo" con los otros dos tipos de Orientación, a saber: unirse con la Orientación Escolar que en este estadio procura las técnicas de trabajo, y pensamiento para la vida universitaria, para desarrollar la capacidad de originalidad, de crítica y de actuación personal; y con la Orientación Profesional para soldar la vida con el trabajo, y tomar conciencia de la importancia que el uno tiene en la otra.

Al mismo tiempo, al hacerlo en el último curso de Bachillerato, evitamos que se escapen de él los alumnos que

no vayan a seguir estudios superiores.

El programa de orientación podrá llevarse a cabo en la institución escolar, sin que esto signifique que los propios alumnos no puedan elaborar sus pautas personales - sea en solitario o en grupos - fuera de la institución. Y los años más adecuados para conseguir esto son los de la adolescencia, en los cuales se despierta la capacidad de vida y por tanto se trata de buscar un proyecto personal, y en los que hay que construir ineludiblemente un sistema propio de valores. Al llegar a la universidad, el alumno no puede considerar su personalidad formada de un modo pleno, pero sí tiene los presupuestos valorativos que le ayudarán a formarla a lo largo del tiempo, incluso mucho tiempo después de haber abandonado la institución superior. El momento ideal en cuanto a la oportunidad es precisamente ese estadio de confusión valorativa que se produce en la adolescencia.

El problema de la temporalización también ha de quedar resuelto en el momento de la aplicación del repertorio a nivel particular. Lo que se presenta es una clara estructuración de contenidos que podrían ser tenidos en cuenta al plantearse el problema de orientar a un sujeto para la vida. El orientador puede temporalizar a su gusto, seleccionando los contenidos más interesantes para su grupo de orientandos, eliminando por sí mismo los que no les sean útiles

por ya conocidos y completando con otros que surjan sobre la marcha o que se deriven de los principales.

El criterio de ordenación de los contenidos es puramente metodológico, para adecuarse a las características y a las dimensiones de la persona humana. El orden de los contenidos puede ser modificado o invertido de acuerdo con las necesidades específicas de cada momento y grupo. En todo caso deben ser la utilidad y la conveniencia de los orientandos las que den origen y lugar a las modificaciones.

El criterio de la actividad del orientando debe ser tan válido y tan usado como en los diferentes estadios del proceso educativo. Si se orienta al sujeto para que pueda construir su vida, lógico es que comience a hacerlo desde la primera oportunidad en que sea capaz de ello, desde la consecución de su madurez como persona; porque siendo aprendemos a ser, y haciendo, a hacer. Habrá que acentuar, pues, la actividad del sujeto, no sólo en la elección de su sistema de valores - hecho que está definitivamente bajo su jurisdicción - sino en la búsqueda de las alternativas que ante él se presentan para esta elección. Bajo la supervisión del orientador pueden buscar los orientandos, tanto de modo individual como en grupo, los modos de actuación para una correcta expresión personal dentro de la sociedad actual.

Ná es necesario recalcar la enorme utilidad que esta elaboración, individual o social, tendrá para el sujeto, que se acostumbrará a actuar de un modo responsable como individuo inserto en una comunidad de actuación paralela en la que todos y cada uno de los miembros deben actuar con unos condicionamientos semejantes. De ello se desprenderán unos resultados comunes y otros diferenciales que tendrán la enorme fuerza de ser fruto del individuo y del grupo.

El orientador, responsable de la aplicación.

El programa de contenidos va destinado, en último término, al orientador, que debe dirigirlo e interpretarlo adaptándolo a las características especiales de los sujetos que tenga a su cuidado. El es, en fin de cuentas, el último responsable de la aplicación, y por tanto, a él va dirigido el programa, ya que él es el que mejor conoce la realidad de los sujetos que tiene a su cuidado. Su cometido será la temporalización de los contenidos del programa, seleccionando los más útiles, y descartando aquellos que por diversas causas no sea necesario tocar. Por supuesto que no se puede pedir a ningún orientador que desarrolle de un modo sistemático todo el programa. Para ello, - sobre todo si se plantea bajo la forma de trabajo grupal de los alumnos - sería necesario al menos tanto tiempo como el que se emplea en la institución escolar para el desarrollo de una

asignatura.

Según su propio criterio, el orientador habrá de seleccionar y añadir los contenidos del programa enfocándolos y adaptándolos a sus orientandos, pensando siempre que la efectividad del programa consiste en su carácter informativo general, y en las oportunidades que ofrece al orientando como marco de clarificación frente a sí mismo y al mundo que le rodea. El alumno "normal" saldrá beneficiado por la información que quizá de otro modo su "normalidad" le hubiera impedido adquirir; y el sujeto que tenga algún problema, dispondrá del marco de referencia adecuado para clarificarlo.

La presentación al sujeto podrá realizarse por "grupos de problema", permitiendo que ellos mismos, aprovechando el carácter informal que fácilmente puede conferirse al desarrollo del programa, seleccionen los temas de mayor interés. En este sentido el orientador debe mostrarse supeditado a los intereses y las exigencias de los orientandos a la hora de enfocar los problemas a tratar y ser él quien canalice el tratamiento de los temas completando, buscando y modificando. Su labor en todo momento debe ser la de ayudar al sujeto en el proceso de clarificación personal, aceptando las divergencias como algo originado en la persona que se forma sin rechazarlas de plano, porque no estén de acuerdo con las expuestas en el programa, sino tratar

de discutir las y clarificarlas, con una base lógica y racional que busque lo bueno y lo adecuado como contrapunto a las desviaciones personales. Ante la eventualidad de las divergencias personales permanentes, la postura permisiva es la más adecuada, principalmente en este ámbito, en el que la "obligatoriedad" no puede existir. Moviéndonos dentro del campo educativo podemos "obligar" a un alumno a estudiar historia, pero en el campo de la orientación no podemos obligar al sujeto a que "sea" de un determinado modo.

Por todo ello el querer imponer una determinada opinión sobre un tema o una visión específica es del todo inútil. No hay base coactiva que pueda hacer soportar esta obligatoriedad. Si a toda costa quisiéramos obligar y quizá "convencer" autoritariamente, tan sólo podríamos conseguir una anuencia pasiva y conformista - y por tanto no vital - o una rebeldía a ultranza, con rechazo de todo el sistema. Es difícil de conseguir el compaginar este decidido afán de no coaccionar, con el sentimiento, por parte del orientador, de lo correcto y lo erróneo. Por definición el sistema de valores del orientador debe ser éticamente bueno, objetivo, completo, maduro, etc. Frente a él chocarán todas las desviaciones erróneas de los sujetos de orientación ya expuestas como resultados de entrevistas particulares con el orientador o de los seminarios y trabajos en grupo que se lleven a cabo como medios de aplicación del programa de Orientación Personal, y tendrá que acatar el

principio de permisividad incluso ante las posturas u opiniones que le parezcan o sean erróneas. Lo único que puede hacer es fundamentar sus convicciones en las razones adecuadas y dejar que sea el sujeto quien los acepte o los rechace de acuerdo con su personalidad o sus ideas.

Dos fines generales tendrá el programa de orientación. Partiendo de las características del sujeto y dejando a su albedrío las decisiones últimas, debe tratar de:

- Ayudar a conseguir el "hombre normal" (Conforme consigo mismo, adaptado socialmente, sin conflictos personales, autorrealizado).

Dirigiéndolo hacia el "hombre nuevo" (no enculturizado, abierto a los cambios, renovador social).

En última instancia el "leit-motiv" subyacente a lo largo de este trabajo es un determinado concepto de hombre que aparece como posible dentro de la sociedad actual, de la que pueda aprovechar las ventajas, evitando los defectos que sus inconsecuencias traen al hombre.

CONCEPTO Y CONTENIDO DE LA ORIENTACION PERSONAL

" La Orientación Personal es el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida" (1)

Se suele considerar a la Orientación Personal como el tercer y último estadio, el que más profunda cala en el individuo, de los tres en que se divide el proceso de la Orientación. La Orientación Escolar trata de conseguir la adaptación del sujeto al mundo académico, ayudándole a lograr los resultados más altos que sus capacidades le permitan y de encauzarle hacia el área para la que mejor preparado está y hacia la que le llevan sus intereses.

Supone por parte del orientador un conocimiento de las capacidades e intereses del alumno (base de la Orientación) y del mundo académico.

La Orientación Profesional ayuda al individuo a elegir una determinada actividad profesional de acuerdo con sus po

(1). GARCIA HOZ, V.: Principios de Pedagogía Sistemática. Madrid, RIALP. 1968. P. 194

sibilidades e intereses, y a prepararse para ella.

Implica por parte del orientador un conocimiento del mundo del trabajo, de sus posibilidades y dinámica, para que de este modo pueda dirigir con precisión a los individuos hacia la profesión más adecuada.

En la mayoría de los casos ambos tipos de Orientación están muy relacionados entre sí, al ser el mundo académico una preparación más o menos directa para el desempeño de un oficio o profesión. Incluso para el menos cualificado de los oficios se puede considerar como base la formación general que posibilitará al sujeto para promocionarse por medio de estudios o especializaciones posteriores.

En estos dos campos de orientación, aparece el ser íntimo del individuo "menos envuelto". Aunque tratan de cuestiones trascendentales para cualquier persona - como son la formación cultural y humana a través de las materias en el ámbito escolar y la posibilidad de realización personal en la actividad laboral - no calan dentro del recodo último de la persona, en el que existen los problemas más numerosos y complicados.

La Orientación Personal penetra más hondo en la persona humana, haciéndose cargo de los problemas vitales del individuo, intentando proporcionarle pautas de comportamiento e información que faciliten su adaptación, tanto

personal como social. El problema de la adaptación social se considera encuadrado dentro de la Orientación Personal, aunque no sería excesivamente difícil el considerarlo como entidad separada, abriendo para él un nuevo apartado en el proceso de la Orientación que podría llamarse Orientación Social u Orientación para lo social.

Así pues, la Orientación personal se encargaría de los problemas más íntimos de la persona, bien relacionados consigo mismo (autorrealización, autoconocimiento, auto-aceptación...) o con la sociedad (adaptación social, diversiones, relaciones interpersonales).

Por tanto se puede afirmar que la parte dedicada a lo personal dentro del proceso de Orientación es la más extensa, por tener el campo de aplicación más amplio, configurado por todos los problemas íntimos en los que suelen existir desajustes. Siguiendo a GARCIA HOZ, podemos decir que "... en último término, comprende a las otras dos, puesto que los estudios a realizar y la profesión que se ha de escoger son, ciertamente, problemas personales"(2).

Para llegar a la plena comprensión del proceso de la Orientación en general y encuadrar adecuadamente dentro de

(2). GARCIA HOZ, V.: op. cit. p. 194.

El 1ª parcela que en este trabajo se tiene como base, es interesante volver la vista a Estados Unidos, donde las preocupaciones orientadoras han originado una enorme cantidad de publicaciones, para tratar de esclarecer el contenido y función de los términos usados para referirse a "Orientación" y ver en cual de los dos podrá encuadrarse nuestra "Orientación Personal". Sin que esto quiera decir que vaya a existir a lo largo del trabajo una sumisión a los modos de tratar el tema en este país, antes al contrario; es mayor la cantidad de lo que se rechaza que la de lo que se acepta. Pero es necesario buscar las realizaciones previas al tema que tratamos allí donde se encuentran con mayor extensión - y en algunos casos con mayor profundidad -; en Estados Unidos.

No vale ser chauvinistas en este caso, cerrándose a lo que existe fuera de nuestras fronteras. Allí existe el sistema de orientación más extenso y completo, mejor dotado, con unos medios con los que quisieramos contar: libros, películas, cintas sobre problemas personales, clima, en suma. De allí son exportadas las últimas tendencias (léase no-directividad, psicología humanista, etc.) y estos son hechos incontrovertibles que hay que aceptar, pero no someterse a ellos si, como en este caso, muestran un reverso del todo rechazable (léase "psicologización" de la sociedad, exageración de la no-directividad que provoca atonía en su afán de no influir; confusión de psicoterapia con orientación, es decir, de los problemas

"normales", con los desajustes profundos de la personalidad.

Precisamente por esta dualidad positivo-negativo es fundamental estudiar las teorías y realizaciones vengan de donde vengan, y aunque la procedencia sea fundamentalmente unitaria, esto no debe ser ni un desdoro ni un compromiso. Se trata de partir de lo que hay, completándolo, enfocándolo con un criterio nuevo y adaptándolo a otro tipo de circunstancias sociales, que si bien distintas, no lo son en tan alto grado como parece, y además se encuentran en un proceso de cambio tendente a la asimilación. Nadie puede negar que al menos la idea de Orientación actualmente vigente en España, no se originó dentro de nuestras fronteras, aunque con posterioridad sufriera un proceso de transformación que la confirió la personalidad específica que ahora tiene.

Aunque la discusión acerca de este tema es amplia, y por tanto las divergencias de opinión muy numerosas, es posible llevar a cabo una diferenciación de los tres términos fundamentales usados en el mundo sajón para referirse a la realidad Orientación:

GUIDANCE	Orientación
COUNSELING	Consejo.
PSYCHOTHERAPY	Psicoterapia.

Existen en los diversos autores solapamientos claros entre lo que se entiende por Counseling y los otros dos términos. Para algunos toda Guidance sería Counseling, para otros el Counseling sería independiente, y, finalmente una gran mayoría opina que sólo es Counseling lo que sigue los métodos y técnicas de la Psychotherapy.

Adelantaremos la opinión defendida en esta tesis antes de comenzar la delimitación de los campos conferidos a cada uno de estos conceptos por los más caracterizados autores. El concepto de ORIENTACION PERSONAL que se maneja en este trabajo estaría incluido dentro del término americano Counseling una vez que se haya liberado a este de todo tipo de connotaciones psicoterápicas.

Dicho de otro modo, concebimos la Orientación Personal como el proceso de ayuda a un sujeto normal en la superación de los problemas personales que plantea el desarrollo de su individualidad dentro de la sociedad actual. Sin negar, por supuesto, la utilidad y el pleno rendimiento de la técnicas implicadas bajo los otros dos campos - Guidance y Psychotherapy - en su objeto propio, es necesario clarificar el ámbito en que se debe mover la Orientación Personal y la mayor adecuación de esta para tratar con los individuos "normales" - sea individualmente, sea en equipo - al ayudarlos en el proceso de desarrollo personal. No faltan autores que aluden a este tipo de separación en el mun-

do sajón: "El consejo personal es una categoría amplia que ha incluido en su definición la orientación a estudiantes normales con problemas personales tales como falta de amigos, dificultades matrimoniales, fracaso escolar, sentimientos de inadecuación e inferioridad y otras realidades relacionadas con el núcleo personal de los estudiantes que estos sienten como problemas. El término no se refiere ordinariamente a la orientación de desviados extremos o personas claramente aquejadas de problemas psicopatológicos"(3).

El problema se complica enormemente cuando los diferentes autores "bautizan" a cada uno de los tres términos que se consideran, con distintos "apellidos". Así school guidance; Vocational guidance; vocational counseling, behavioral counseling; counseling psychology, etc.

Esta complicación es lógica si se tiene en cuenta que las variaciones pequeñas dentro de este campo son muy abundantes, y es normal que cada autor quiera delimitar claramente su concepto de tal o cual término para caracterizarlo más adecuadamente y acentuar las diferencias, - por mínimas que sean - entre las opiniones sustentadas por otros autores o profesionales.

Por supuesto que a veces las diferencias existentes son solamente lingüísticas, es decir, en la denominación y no en el contenido. Por tanto hay que escarbar en cada

(3). SHOSTROM, E.L./ BRAMMER, L.M.: The dynamics of the Counseling process. New York, McGraw Hill, 1952 p. 2

uno de los términos para poder obtener una idea clara de lo que cada uno de ellos encierra, teniendo en cuenta además, que en muchos casos las diferencias no son de contenido, sino de actitud o técnica para llevar a cabo tales contenidos. Como esquema general de análisis de los diversos términos empleados, podemos usar el siguiente, en el que falta el término Guidance subsumido bajo el de Advisement que sería una orientación intencional por medio de la información profesor-alumno. Counseling sería la orientación Personal que ayuda a los alumnos normales y Psychotherapy la que se encarga de problemas de conducta profundos.(4)

A partir de este marco de referencia general, comienzan a producirse las variaciones propias de cada autor. Algunos engloban el concepto de Orientación Personal que aquí se maneja dentro de Guidance; la mayoría bajo el campo del Counseling, (siempre referido al alumno normal) y unos pocos bajo el de Psychotherapy, ya que para ellos los dos últimos términos designan la misma realidad y por tanto son del todo inseparables. En general podemos decir que la mayoría de los autores están de acuerdo en que las diferencias existentes entre los distintos "niveles de encuentro" anteriormente referidos, son de grado, es decir, difieren en cuanto a la profundidad de la relación entre el orienta-

(4). GUTSCH, K.V./ ALCORN, J.D.: Guidance in action.
New York, McGraw and Hill, 1965. p. 98.

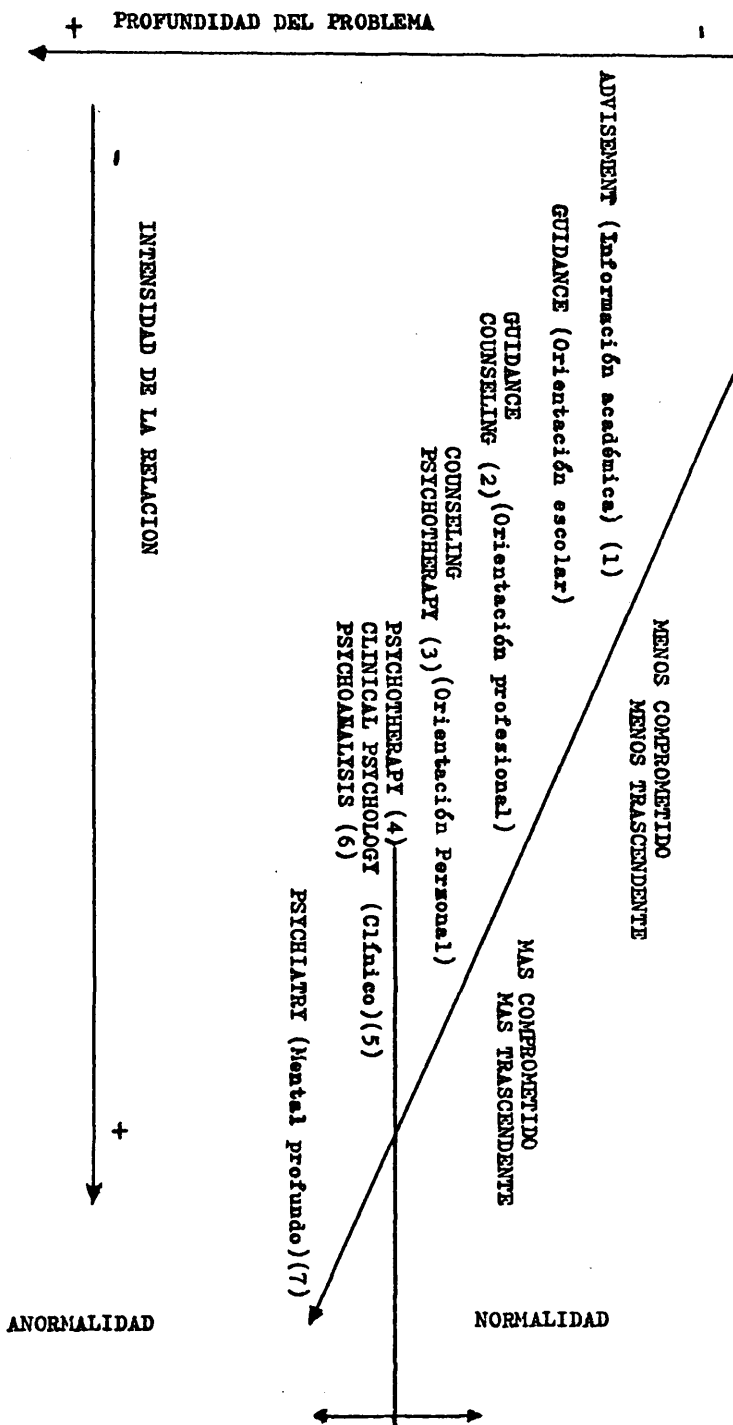
dor y el orientando. Según se aprecia en el esquema a medida que se avanza, la relación se convierte en más profunda y comprometida. (El sujeto tiene problemas cada vez más trascendentes y profundos, y el orientador cada vez está más preparado y caracterizado). Si a esto le unimos la mayor o menor trascendencia para el sujeto de los problemas tratados en cada uno de los niveles, tendríamos tres criterios claramente definidos para establecer la diferenciación general entre

GUIDANCE

COUNSELING

PSYCHOTHERAPY

y a estos tres puede añadirse uno suplementario (aunque pueda ser criticado, porque las tres áreas están muy imbricadas) que es el del carácter del problema: escolar/profesional/personal, y con esto podemos comparar la terminología española con la inglesa y situar cada término en su lugar correspondiente dentro del siguiente cuadro:



(1). Nivel más bajo de compromiso o involucración entre orientando y orientador. Se trata de una directriz de comportamiento o un consejo leve, dados por una persona que no tiene por qué estar específicamente preparada en técnicas psicológicas, - un profesor, un tutor, un director o simplemente un compañero-. El grado de intensidad de la relación puede ser grande si se trata de personas - amigos, padres, hijos, hermanos, etc. - afectivamente muy próximas.

(2). Para el campo de la Orientación Profesional suelen usarse dos términos especificadores: Vocational Guidance, Vocational Counseling.

(3). Usado por los autores (PATTERSON, PEPINSKY) que no encuentran diferencia sustancial entre Counseling y Psychotherapy, ni en la intensidad de la relación ni en la profundidad del problema.

(4). El límite de la normalidad se sitúa dentro de la Psicoterapia, queriendo indicar que hay autores que practican la psicoterapia con individuos "normales", mientras que otros se centran principalmente en los que tienen problemas psicológicos graves.

(5). Usada por algunos autores como equivalente a Psicoterapia, y por otros como la técnica o el campo de acción que debe recoger a los sujetos que presenten problemas graves que no pueden ser resueltos por el Counseling.

Se introducen en el cuadro para completarlo, a sabiendas de que exceden total y absolutamente el campo que nos

hemos marcado, los siguientes.

(6). Es una técnica específica y creada por S. FREUD , para enfrentarse con los problemas psiquiátricos, "menores" (Neurosis, Histeria).

(7). Es el campo puramente médico dedicado a la curación de disfunciones mentales profundas. (Paranoia, Esquizofrenia, Etc,).

Buscando el término medio entre todos ellos, es decir, el uso más habitual y extendido de cada uno de los términos, trataremos de entroncar la ORIENTACION PERSONAL dentro del nivel Counseling, diferenciándolo en primer lugar de Guidance, y posteriormente de Psychotherapy.

Diferencia entre GUIDANCE Y COUNSELING

La diferenciación básica, más extendida, es la que destina el concepto Guidance a la Orientación en materias escolares. Aunque a veces se utiliza para referirse al campo profesional, es raro que se refiera al personal, que suele caer bajo el ámbito del consejo. También se caracteriza por tener un contenido más objetivo, con problemas generales a resolver, mientras que el consejo se ocuparía más del área subjetiva de los orientados. Según esto, la directividad sería mayor en el campo de la Guidance que en el del Consejo, por estar sus contenidos más claramente sistematizados, y estar la personalidad del sujeto menos direc-

tamente envuelta en el proceso. Se trataría más en Guidance de dar información que consejo, es decir, de proporcionar al sujeto los conocimientos que le puedan ser útiles - diagnosticados a partir de tests, etc.- en un caso, y en otro caso el dar la posibilidad por medio del consejo o de la actitud no-directiva, de que el sujeto se desarrolle a sí mismo. Objetividad y subjetividad se contraponen claramente en cada uno de los dos niveles.

En este sentido se define R.W. CRARY

Dentro del área objetiva

"Guidance.- Dar información, datos educativos, ayudar en la toma de decisiones y administrar tests de actitudes, intereses e inteligencia para ayudar en el desarrollo."

Dentro del área subjetiva

"Counseling.- Está relacionado con el intento del especialista entrenado y objetivo de apreciar y responder a la persona completa del estudiante"(5).

Y de modo semejante lo hace CURRAN

"Pensamos que esta primera tendencia, que se dirige directamente a dar a las personas mayor conocimiento de los diferentes factores que intervienen en el crecimiento y desarrollo de la personalidad, deberían ser clasificados bajo

(5). CRARY, R.W.: Humanizing the school,
New York, Alfred A. Knopf, 1969. p. 147

el término Guidance para dar énfasis a su función primaria de proporcionar información adecuada. En este sentido, podemos distinguirlo de la segunda tendencia en la investigación reciente, que engloba el proceso mismo de la Orientación personal, por la cual una persona es ayudada en la adquisición de un nuevo auto-concepto, una integración y mejores modelos de acción. Este segundo término puede ser considerado en el área del consejo."(6).

El término español equivalente a Guidance - Orientación - señala y delimita claramente tanto el campo de aplicación, como la institución en la que se lleva a cabo. No ocurre lo mismo con el término inglés Guidance, que tiene problemas de delimitación conceptual. El concepto referido con él, sirve para designar multitud de funciones - entre ellas el Counseling del que tratamos de diferenciarlo - realizadas por el orientador dentro e incluso fuera del entorno escolar: servicios suplementarios a la escuela, dirección y administración, Orientación Profesional, etc..

En relación con ello señalan BOY y PINE que "A causa de los variados significados de Guidance, han existido claras variaciones en la práctica de los orientadores escola-

(6) CURRAN, C.A.: Counseling in Catholic life and education.
New York, The Mac Millan Co. 1956. p. 43

res de uno u otro sistema escolar. En algunas escuelas se espera que el orientador emplee la mayor parte de su tiempo realizando Counseling con los estudiantes. En otras, su tiempo se dedica a tareas de Guidance estrictamente y en algunas escuelas que dicen tener programas de Guidance, el orientador puede no llevar a cabo ninguna actividad susceptible de ser considerada como Counseling."(7).

Por tanto varios autores americanos han propuesto el abandono del término que por ineficaz no se refiere claramente a ninguna realidad de las que el orientador encuentra dentro de la escuela, ya que esto es lo que sucede con el término Guidance. Al respecto siente ARBUCKLE que " el orientador centrado en la Guidance tiende a creer que la información, predominantemente de una naturaleza vocacional y educacional, es la labor principal del orientador y que cualquier otro tipo de actividad significa que este se está metiendo en el territorio prohibido de la Psicoterapia."(8)

(7) BOY, A.W./ PINE, G.S.: The counselor in the school.
Boston, Houghton and Mifflin, 1968. p. 175.

(8) ARBUCKLE; D.S.: "The school counselor - Reality or ilusion"
Counselor education and supervision.
Winter, 1963. p. 54-65 Cit. por BOY y PINE, p. 176.

WRENN señala la confusión existente entre los términos que consideramos dejando para el primero los aspectos "físicos" (información, tests, etc.) y para el segundo - que según este autor es el primordial en la labor del orientador - la orientación a los estudiantes en materias de autoconcepto, planificación y toma de decisiones por medio de entrevistas y tratamientos grupales.

Por tanto propone el abandono del término Guidance.(9). Para aumento de la confusión en este campo el fenómeno contrario también se produce, defendiendo determinados autores a Guidance frente a Counseling, rechazando las connotaciones psicoterápicas que pueda tener en algunos casos; se le acusa, además, de no ser un sistema general de acción, sino una simple técnica usada para el desarrollo del esquema general del proceso de la Orientación.

En este sentido, WEITZ, prefiere volver al antiguo término Guidance, por-que lo considera ventajoso y discriminatorio, y además señala en carácter de estereotipo que el Counseling ha adquirido en U.S.A. en los últimos años. "Los profesionales preocupados por su status, que han trepado la escala académica hasta un doctorado con algún contenido psicológico prefieren ser llamados psicólogos y pra-

(9)WRENN, C.G.: The counselor in a changing world.
Washington, D.C. Amer. Pers. and Guidance
Association, 1968, p. 140.

- -

tican counseling psicológico. Se inclinan a reservar el término Guidance para algunos procesos amateur (según ellos los ven) llevados a cabo por un escalón profesional más bajo, dentro de las escuelas secundarias. Estos "guidance workers" (Orientadores escolares) de la escuela secundaria, como se les suele llamar, hacen con los alumnos de estas escuelas precisamente lo mismo que sus colegas con mayores grados académicos hacen con estudiantes universitarios y adultos: ayudarles a resolver problemas ... toda clase de problemas. Mientras tanto toda clase de fauna (sic) educativa ha pasado a ser orientador (Counselor). Directores con una preparación y disposición que les capacita más para funciones instructivas y administrativas, se presentan a sí mismos como consejeros"... "Hemos elegido, por tanto, volver al viejo término Guidance. No "vocational guidance", sino simple "guidance" (10).

A pesar de esta y otras opiniones en favor de la omnipresencia del término Guidance, existen otras - las más abundantes - caracterizadas por que propugnan una separación efectiva - en campos y técnicas - dentro de una unión fundamental, ya que ambos son escalones del proceso de Orientación en general. Hay que tener en cuenta a este respecto que la diferenciación lingüística en nuestro

(10). WEITZ, H.: Behavior change through guidance. New York, John Wiley and Sons, 1964. p. XI

país es meridianamente clara, evitando toda esta serie de disquisiciones, motivadas por la confusión habitual de los términos. No existe aquí el problema de muchos "apellidos" a dos nombres (Guidance y Counseling) sino que existen en uso tres "apellidos" (Escolar, Profesional y Personal) a un sólo nombre que designa al proceso general: la Orientación; este último está clara y firmemente calificado en todo momento sin dejar hueco para ningún tipo de duda en la terminología: los objetivos de cada uno quedan claramente trazados, estando dispuestos a lo largo de una escala progresiva de profundidad, como se vio en el cuadro (Pág. 32).

El problema de los "apellidos" no es exflusivo de Estados Unidos; Inglaterra se encuentra en el mismo nivel; allí los términos Guidance y Counselling se solapan, y existe una gran confusión por los calificativos que cada uno de ellos recibe. HUGHES alude a los del término Guidance. "Guidance, como educación, es un término complejo que no admite una definición simple. Hasta hace poco, ha sido usado en un sentido restringido en los círculos educativos de Gran Bretaña. En este sentido amplio, aparecen tres vías reconocibles en las que el término se ha desplegado. En cada una de ellas, el término guidance es acompañado por otra palabra que restringe su significado a unos límites relativamente estrechos. Aunque hay algún solapamiento entre las actividades u operaciones a que se refiere cada uno de estos usos, la tres áreas aparecen claramente distinguidas."

Se refiera a Vocational Guidance
Child Guidance Clinic
Educational Guidance.(11).

Inevitablemente, si tratamos de separar los términos Guidance y Counseling en Escolar/Profesional/Personal, habremos de usar una palabra que caracterice el campo y las técnicas que se han de usar en cada caso. Counseling tendrá un peso y una trascendencia mayores en el sujeto, sus contenidos estarán menos estructurados, y sus técnicas ofrecerán más oportunidad al sujeto de expresarse, ofreciéndole, no tanto una información objetiva que deba aceptar, como la posibilidad de desarrollar su propia persona a partir de las situaciones de la vida, y de ahí procurarse un sistema de valoración, decisión y acción que le permita adaptarse a sí mismo y al mundo en que ha de vivir.

Para BOY y PINE "... counseling es una función y un proceso especializados que requieren habilidades y cualidades únicas, y si el orientador ha de realizar counseling, debe tener tiempo para ello..." "Creemos que las funciones designadas por los términos Counseling y Guidance han madurado lo suficiente como para ser distintas unas de otras.

(11). HUGHES, P.M.: Guidance and counselling in the schools.
Oxford, Pergamon Press, 1971. p. 1.

Guidance es una actividad especializada que proporciona importantes ayudas a los estudiantes. También requiere habilidades, cualidades y tiempo determinado. Los papeles del counselor y del especialista en Guidance deberían caracterizarse por la especialización, no por la diversificación y deberían reflejar unidad, no generalidad. La separación entre Guidance y Counseling no significa que una función sea inferior a la otra. Ambas son servicios valiosos y necesarios en el programa educativo total de la escuela."(12).

La última afirmación de estos autores puede mantenerse en el plano del deber ser, pero no en el de la realidad. Habitualmente tiende a menospreciarse el contenido de Guidance, por ser menos especializado, y estar más al alcance del profano. Parece ser que las actividades de Orientación Escolar pueden ser llevadas a cabo por cualquier profesor un poco preparado. Por supuesto desconoce esta teoría por completo el tiempo de formación que se necesitan para la formación de un orientador y las características personales necesarias para que este pueda llamarse tal y cumplir sus funciones con garantía. También influye en el menosprecio del término guidance el hecho "snob" de que el Counseling tenga o pueda tener relaciones más o menos estrechas con esa táctica o teoría tan de moda que es la psicoterapia.

(12). BOY y PINE, op. cit. p. 180.

pia. Se tratará de asimilar la Orientación a los métodos psicoterápicos, y por tanto, se despreciará al Counseling, por ser poco adecuado a ello, y manejar una psicología "poco profunda".

Otra postura, más lógica que la anterior que propone una mayor importancia, o un mayor énfasis en el Counseling que en la Guidance es la propuesta por SMITH. En ella se considera a los dos términos como unidos y codependientes, pero acentuando un poco la importancia del Counseling como núcleo y base del proceso de Orientación:

"...counseling es considerado como el servicio central del programa de orientación (Guidance), ocupando el resto de los servicios un lugar secundario. Es decir, la función de recogida de información pertinente acerca de los pupilos, proporcionándoles información esencial para ellos, llevar a cabo la distribución de los alumnos y actividades de seguimiento y otras funciones similares, se dirigen primariamente a hacer que el counseling sea cada vez más efectivo. Esta interpretación del papel del counseling en relación con otros servicios de orientación emerge desde el punto de vista de que el proceso de Guidance es fundamentalmente un proceso personalizado."(13). Más adelante señala este autor la interrelación del proceso de Orientación

(13). SMITH, G.E.: Counseling in the secondary schools. New York, Mac Millan, 1951. p. v.

con el proceso educativo y esto porque para él la orientación - guidance es un ente real, con un peso específico (aunque esté subordinado a la orientación - counseling) dentro de la educación. Para los autores que tienen como real solamente a la orientación - counseling, dejando la orientación - guidance en un escalón más bajo y demasiado ligado a la práctica docente, la orientación - counseling no estaría tan relacionada con el proceso de la educación sino que funcionaría, aparte o por encima de él, resolviendo problemas personales, y no estrictamente educativos.

"Hay una tendencia en algunas escuelas a considerar que los orientadores son los que trabajan en orientación escolar en las escuelas, a mirar a la orientación - guidance y a los servicios instructivos como mutuamente excluyentes. A decir verdad, cada miembro del claustro actúa orientadoramente, si bien solamente unos pocos son orientadores. Aunque counseling no es una función instructiva, es una parte integral del conjunto de servicios educativos."(14).

La opinión de que el proceso de Orientación (Counseling o Guidance) forma parte fundamental del proceso educativo es sostenida prácticamente por todos los que consideran la relación de ayuda al desarrollo personal de los individuos

(14). SMITH, Loc. cit.

dentro de algún tipo de institución escolar. Pueden señalarse como excepción los autores que enfocan la Orientación Personal (Counseling) desde un punto de vista psicoterápico (orientado a la reforma del individuo o a la ayuda en problemas personales graves) con técnicas psicoanalíticas o psicoterápicas profundas y desde un entorno médico o paramédico. Para el resto la Orientación - enfocada en su nivel inferior (más escolar o Guidance) o en el nivel superior (más personal o Counseling) - está plenamente justificada como elemento constitutivo del proceso educativo con pleno derecho.

La Orientación Escolar no tiene ni siquiera que ser discutida como miembro de la educación, porque su calificativo la convierte claramente en educativa. Si es escolar, tiene que ser orientación para la escuela, sobre la escuela y acerca de la escuela, y por lo tanto de la educación que en ella se recibe.

Pero también el nivel de Orientación Personal (Counseling), a pesar de que la mayoría de sus temas no son "escolares" es un componente claro del proceso educativo. La Orientación Personal viene a cubrir el hueco que siempre se ha encontrado dentro del sistema educativo con respecto a la formación de la persona, convirtiéndose en el factor educación - formación, que debe complementar al educación - instrucción, si queremos que la educación institu-

cional sea educación y no simplemente enseñanza.

Una de las críticas tradicionales al sistema educativo ha sido y es su desatención a la persona en los planos emotivo, de personalidad y de valores, para centrarse en el campo intelectual: transmisión de conocimientos y no de valores, virtudes y pautas de comportamiento. En muchos casos este tipo de contenidos se consideran adyacentes o no fundamentales; con algunas excepciones - como el Dominio Afectivo de la Taxonomía de BLOOM, KRATHWOHL y MASIA, y el profesor por vocación que educa a la vez que enseña, aprovechando las oportunidades que le proporcionan las materias, principalmente las de carácter humanístico, social o religioso - se evita tratarlos, por su dificultad, compromiso o porque "no están en el programa".

Frente a estas críticas se levanta la Orientación, como el medio ideal - por las relaciones estrechas que tiene el orientador con el orientando a nivel afectivo y emocional, no estructurado ni programado - para conseguir una educación más que una enseñanza. Ella es la que tiene en cuenta a la persona ^{con especial hincapié} en sus áreas no cognitivas, y proporciona información y ayuda para solucionar los problemas estrictamente no académicos. Se interrelacionan los contenidos y técnicas de enseñanza y Orientación: (Counseling-Learning de CURRAN; Personalización Educativa de GARCIA HOZ), incluso por los autores que enfocan la Orientación desde

el ángulo psicoterápico (Terapia centrada en el cliente de C.R.ROGERS).

PULLIAS "...concibe el counseling como una parte íntima del proceso educativo y no como un apéndice a la educación. Para estos autores, counseling es esencialmente una situación de aprendizaje orientada permisivamente. La creación de un "Clima" de entrevista, en el cual pueda tener lugar una resolución de problemas efectiva por parte del cliente, es la labór central de la orientación autoadaptadora...de este modo el counseling se convierte en lo que debería ser - un aspecto indispensable e interrelacionado del proceso educativo total."(15).

La Orientación Personal dentro del ámbito educativo y a personas "normales" debe tener un componente educativo de información, no sólo de resolución de problemas - como quiere la Psicoterapia -; si en Orientación Escolar damos información sobre temas escolares y ayuda en la resolución de los problemas escolares típicos y en Orientación Profesional hacemos lo mismo con los problemas vocacionales, en Orientación Personal deberemos dar no solamente ayuda, sino también información en torno a los problemas personales "normales" o acostumbrados, con que el suje-

(15). PULLIAS, E.V.: BRAMMER, E./SHOSTROM, L.H.:
The dynamics of the counseling process.
New York, Mc Grav Hill, 1952. Prólogo, p. vi.

to pueda encontrarse. De aquí surge, pues, un componente educativo, casi "didáctico" de la Orientación Personal dentro de la institución educativa. Los contenidos de la enseñanza de este tipo de relación serían "aprender a ser", autoconocerse, conocer la dinámica personal y social de los demás, a adaptarse, a desadaptarse por medio de la creatividad, etc., siempre teniendo en cuenta que en este caso las materias no están constituidas por "ciencia" objetiva, que pueda imponerse. sino por valores, opiniones o creencias que deben proponerse para que la subjetividad del individuo las acepte o rechace con plena libertad, ya que en este caso la persona a la que se trata de ayudar no es ni debe ser un ente receptivo, sino reactivo ante la información, que debe asimilar o rechazar de un modo dinámico y personal. Aunque como afirman BRAMER Y SHOSTROM: "Los orientadores se han dado cuenta al final de que el counseling es una situación de aprendizaje que comprende el crecimiento y no una situación de enseñanza. A una persona no se le puede "enseñar" "autoadaptación"(16), sin embargo sí podemos informar sobre lo que es el autoconcepto y sobre la gran importancia que tiene en la dinámica del desarrollo personal.

(16). BRAMER y SHOSTROM, Op. cit. p. 21.

Abundando en la opinión de SMITH de que la Orientación - Counseling es el centro del proceso de Orientación, afirman BOY y PINE:

"La orientación - guidance se define como un ómnibus que engloba una multitud de servicios específicos, a saber, Orientación, información, fichas personales, servicio de distribución y seguimiento; y finalmente, la Orientación - Counseling, al cual se denomina a menudo "el corazón y el núcleo del programa de Orientación". Este se delinea como el servicio central entorno al cual los demás giran. Pero si los servicios de información, fichas personales, distribución y seguimiento, orientación y "counseling" son servicios específicos de la Orientación - guidance, se deduce que cada servicio es razonablemente distinto de los demás. La mayoría de los escritores señalan que aunque los servicios de guidance pueden ser vistos como funciones separadas, están totalmente relacionados, y a menudo operan interdependientemente. Es la interrelación de los servicios quien presenta la mayor dificultad para diferenciar entre sí guidance y counseling atendiendo a los servicios que cada uno de ellos aporta. Para los orientadores que consideran los servicios de fichas personales, información y distribución como componentes integrales y rutinarios del servicio de Orientación (Counseling), podría parecer que no existe en absoluto distinción entre Guidance y Counseling - esencialmente no ten-

dría sentido intentar diferenciar el uno del otro."(17).

Este podría ser un resultado final medio, comúnmente admitido en los Estados Unidos: Guidance y Counseling unidos y relacionados firmemente con el sistema educativo total, pero siendo el Counseling la parte nuclear del proceso. No obstante existe la postura ya mencionada de "desprecio" de la orientación guidance, conexas con la teoría general de la Orientación que el autor tenga.

A ello apuntan BOY y PINE, continuando en el mismo lugar anterior: "Para aquellos orientadores que consideran el Counseling desde un punto de vista fenomenológico, existencial o de "teoría del yo" (self-theory), la diferencia entre guidance y counseling como tales servicios, es más pronunciada. Se tiene al counseling como funcionando independientemente de los restantes servicios de la Orientación. Ordinariamente, los servicios de información, fichas personales y distribución no son considerados como elementos integradores y rutinarios del counseling.

El orientador que se plantea a sí mismo como función primordial el counseling, no solamente tiene que delimitar su papel claramente; tiene que liberarse de la guidance y

(17). BOY y PINE, Op. cit. p. 190.

la aplicación de pruebas si es que ha de llevar honestamente el título de orientador. Para tales orientadores, parecen apropiados los modelos del orientador - counseling y el especialista en orientación - guidance. Los modelos están basados en la premisa de que guidance y counseling son dos áreas separadas pero interdependientes en el proceso de la educación."

Esta delimitación de campos llevaría según estos autores, a una mayor especialización, muy conveniente para la efectividad de los servicios de guidance y counseling.

"Deberá existir una división del trabajo en las actividades de counseling y guidance si queremos que estas sean efectivas. En el siguiente esquema - muy general - se describen brevemente la función del consejero y del especialista en guidance, para indicar la diferencia que debería existir entre estos profesionales:

Será labor del consejero:

1. Llevar a cabo counseling con grupos pequeños de estudiantes (de seis a ocho) con problemas similares, relativos al yo y/o a otros.
2. Llevar a cabo counseling con el estudiante individual que tiene problemas.
3. Dirigir programas destinados a grupos de profesores, administradores y padres de modo que se pongan en contacto

con las consideraciones filosóficas y empíricas que influyen en el trabajo del orientador (Counselor).

4. Realizar investigación orientada a medir la efectividad de la orientación (Counseling) individual y de grupo.

5. Motivar a los estudiantes para que busquen el counseling voluntariamente, por medio de un programa de orientación creativo y continuo.

Será labor del especialista en guidance:

1. Dirigir clases de orientación (Guidance) de acuerdo con las necesidades e intereses (previamente analizadas) de la población estudiantil.

2. Ayudar individualmente al estudiante en la planificación racional y en el logro de objetivos educativos y/o vocacionales.

3. Proporcionar a individuos y grupos información acerca de becas, asociaciones y préstamos.

4. Administrar, corregir e interpretar a los alumnos tests estandarizados de inteligencia, rendimiento, intereses, actitudes y personalidad.

5. Ayudar a los profesores en el desarrollo de tests de rendimiento propios, válidos y fiables.

6. Realizar investigaciones destinadas a evaluar la efectividad del programa de orientación.

7. Motivar a los estudiantes a usar los servicios de información y de aplicación de tests por medio de un programa de orientación creativo y continuo.

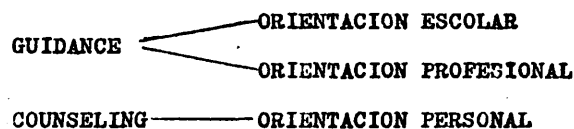
Esta separación de roles dejará al consejero tiempo para realizar counseling y al especialista en guidance el tiempo para ofrecer servicios de orientación - guidance significativos. El estudiante es el último beneficiario, porque de este modo sus necesidades e intereses podrán ser tratados de una manera realmente significativa.

Un aspecto esencial del trabajo de cada departamento es su programa de orientación. Al ser enfrentados a counseling y guidance de un modo separado, continuo y creativo, los estudiantes se harán conscientes de las diferencias entre counseling y guidance y del uso que se puede hacer de los servicios ofrecidos por cada uno de ellos. Si los estudiantes desarrollan una conciencia de los servicios ofrecidos por cada departamento, harán un uso cada vez mayor de estos servicios.

El consejero y el especialista en guidance estarán inmersos en actividades que estén realmente relacionadas con sus campos, en lugar de realizar tareas administrativas no relacionadas con counseling y guidance. Cada profesional debe definir continuamente su papel y actividades de tal modo que los estudiantes, administradores, profesores y padres se den cuenta de que counseling y guidance están separados entre sí, y ofrecen servicios claramente diferentes. La separación de counseling y guidance proporcionará una relación de trabajo más claramente definida

entre el consejero y el especialista en guidance, y, como resultado de esto, los servicios serán ofrecidos de una manera más coordinada."(18).

En esta larga cita queda claramente dibujada la postura con la ventaja de ser, en algún modo, resumen resultante u "opinión" media dentro del campo americano - que contempla a Guidance y Counseling como dos componentes del proceso de Orientación relacionados pero independientes, - englobados por el proceso educativo general, y los distingue por los servicios que cada uno ofrece. Con la sola desventaja terminológica de referirse a Orientación Escolar y Profesional con un sólo término, (Guidance) traduce fielmente la división por áreas del proceso de la Orientación usualmente manejado en España y aceptado en este trabajo. La correspondencia sería la siguiente:



La orientación personal aparece en un grado superior debido a que en última instancia los problemas de los dos primeros tipos de Orientación se engranan en ella por ser problemas de la persona, y como tal necesita una mayor especialización en el orientador, mayor relación con el orien

(18). BOY y PINE, Op. cit. pp. 193-194

tando, etc.

En otro orden de cosas, se adecúa también muy estrechamente al proceso de Orientación Personal que se ha de proponer con posterioridad en esta investigación por dos características:

- El apuntar la posibilidad (punto 1 de la labor del consejero) de que pueda ofrecerse orientación sobre problemas comunes, relativos al yo y a los otros, a alumnos reunidos en grupos.

- El que en el proceso de Orientación, llevado a cabo a partir del ambiente escolar, tenga en cuenta los problemas "normales" de la situación y estadio de desarrollo y adaptación social del sujeto, sin salirse del área dentro de la que puede moverse un educando normal. Es decir, presenta el autor y coincide plenamente con nuestro pensamiento al respecto, un proceso de Orientación dividido en dos amplios campos: Guidance y Counseling, que abarcan los tres grandes campos existentes en España (Escolar, Profesional, Personal), teniendo en cuenta el desarrollo normal del individuo, sin pasar al campo de la Psicoterapia, como hacen algunos autores de su misma nacionalidad; estos presentan programas de Orientación con triple división en Guidance (Escolar), Counseling (Profesional y personal) Psychotherapy (persona desajustada). En este caso el Counseling se ocuparía de la Orientación Personal "normal" con técnicas de psi-

coterapia, y de la orientación personal en personas con problemas lindantes con el campo clínico. Una separación de este tipo entre Counseling y Guidance, además de las ventajas de delimitación en el campo teórico, es muy útil a la hora de pensar en la organización práctica de las actividades orientadoras.

Podrán disponerse, siguiendo este criterio, dos niveles dentro de la Orientación, aprovechando las ventajas de la especialización pero sin perder nunca el carácter relacional de la áreas en que se divide el proceso.

Un primer nivel estaría compuesto por la Orientación Guidance (en España Orientación Escolar y Profesional) en el que el orientador, en una actuación predominantemente objetiva, sistematizada, y relativamente poco especializada, ayudaría a los alumnos a resolver los problemas relacionados con el mundo escolar y laboral, altamente conexiones con una exploración psicológica previa. En España ese es el campo de orientación más desarrollado en este momento. Un segundo nivel, más subjetivo, menos sistematizado y más permisivo, en que el orientador, con una especialización más clara, ayudaría a los orientandos a resolver los problemas del desarrollo del yo y de la relación social. El ideal sería que en cada institución existiese un orientador especializado en cada nivel, trabajando en estrecha colaboración, utilizando material común y actuando conjuntamente

en los casos difíciles. De este modo, la Orientación Personal comensaría a tener la importancia que merece, y podría llevarse a cabo con sistema y técnicas propios.

A continuación se citan cuatro definiciones comparativas de Guidance y Counseling, que son exponente de la línea apuntada anteriormente:

GUIDANCE. "Los servicios de orientación reúnen el conjunto de actividades o experiencias que ayudan al individuo a aumentar en autoconocimiento, a tomar decisiones más juiciosas y a realizar planificaciones cada vez más efectivas...

Para ser técnicamente correctos, los términos Guidance y Counseling no deberían ser usados como sinónimos. Guidance - o mejor, guidance services - incluye la actividad conocida como counseling."

COUNSELING. "Counseling incluye una relación directa e interpersonal entre orientador y orientando, en la cual el principal objetivo es el aumento del bienestar y el mejoramiento de los problemas del orientando. En el proceso, el orientador hace uso de todos los recursos personales de la escuela u otra institución."(19).

(19). HUMPHREYS, H./ TRAXLER, A./ NORTH, J.W.:
Guidance Services
Chicago, Science Research Associates, 1960 P. 4-5.

GUIDANCE. " Guidance puede definirse como la parte del programa educativo total que provee de las oportunidades personales y los servicios especializados de modo que cada individuo pueda desarrollar al máximo sus habilidades o capacidades en términos del ideal democrático. Se puede apreciar a partir de esta definición, que guidance es al mismo tiempo una filosofía y un servicio organizado."

COUNSELING. "Counseling puede ser definido, por tanto, como un proceso de persona a persona en el cual una persona es ayudada por otra a incrementar la comprensión de sí mismo y la habilidad para solucionar sus problemas...

Los objetivos del counseling son los mismos que los de guidance. Counseling, sin embargo, es más personal e íntimo y con un enfoque totalmente individual. Su propósito es posibilitar el desarrollo personal de sus clientes y su crecimiento hacia la madurez. Esto es intencional, ya que está relacionado con el aprendizaje, crecimiento y modificación de comportamiento del orientando. Asume que cada persona trata de mejorarse a sí misma, su autoconcepto, su yo, y que este impulso básico, facilitado por el estímulo del encuentro interpersonal, con un orientador comprensivo, aceptador y comunicativo, hará llegar al orientando a la madurez."(20).

(20). MORTENSEN, D.G./ SCHMULLER, A.M.:
Guidance in today's schools.
New York, John Wiley And Sons, 1966,
Pp. 3, 318-319.

GUIDANCE. "Guidance es el esfuerzo cooperativo del orientador y sus colegas para ayudar a un sujeto a mejorar sus adaptaciones a la escuela y para ayudarle a desarrollar habilidades para resolver los problemas que encuentre después de abandonar la escuela."

COUNSELING. "Counseling es una relación íntima, basada en la confianza. Para que funcione, el sujeto debe sentir que el orientador le acepta como una persona a pesar de sus fallos y defectos y el orientador lleva a cabo un esfuerzo sincero para ver las cosas del mismo modo que el orientando. El joven debe creer que el orientador es capaz de hacer una gran inversión en él como persona, y que de algún modo el proceso le ayudará a manejarse en la solución de sus problemas"(21).

GUIDANCE. "Guidance es el programa total, o sea todas las actividades y servicios en que se embarca la escuela (u otras organizaciones e instituciones) que tienen como fin primordial ayudar a un individuo a proyectar y llevar a cabo planes adecuados para conseguir una adaptación satisfactoria en todos los aspectos de su vida diaria. Guidance es un término más amplio que counseling, y que incluye counseling como uno de sus servicios.

(21). OHLSEN, M.M.: Guidance services in the modern schools.
New York, Harcourt, Brace and World, 1964
Pp. 3, 62.

COUNSELING. " Es una relación personal cara a cara entre dos personas en la cual el orientador por medio de la relación y de sus competencias especiales, provoca una situación de aprendizaje en la cual el orientando, una persona normal, es ayudado a conocerse a sí mismo, y sus situaciones presentes y futuras posibles, de modo que pueda hacer uso de sus características y potencialidades de tal manera que sea a la vez satisfactorio para sí mismo y beneficioso para la sociedad, y más adelante pueda aprender cómo resolver futuras dificultades."(22).

Diferencia entre COUNSELING y PSYCHOTHERAPY

En el capítulo anterior hemos tratado de diferenciar dos campos de los comprendidos bajo el núcleo general del proceso de la Orientación. Se trataba de diferenciar campos entre la Orientación ligada a la escuela, a las materias académicas y a su entorno vital; y la Orientación ligada a la persona y dedicada a la ayuda en la resolución de problemas personales, ya de conocimiento y aceptación de sí mismo, ya de ajuste social. Era una diferenciación entre dos niveles o estadios del proceso de orientación que pueden considerarse independientes, pero relacionados por pertenecer a un proceso total y unitario. También puede señalarse una cierta jerarquía, no de superioridad -de que "uno sea mejor que otro", sino en cuanto a la extensión de sus campos respectivos, a la profundidad emotiva de la relación, y al grado de objetividad-subjetividad que caracteriza diferencialmente cada proceso.

(22). TOLBERT, E.L.: Introduction to counseling.
New York, Mc Graw and Hill, 1959. pp.3,9.

La Orientación Personal (Counseling) sería pues, un estadio superior relacionado con la Orientación Escolar y Profesional (Guidance) ya que los problemas de estas áreas son, en última instancia, personales, y por tanto el campo de acción de la Orientación Personal es más amplio. La diferenciación, pues, se ha dirigido en este momento a distinguir el nivel que constituye el núcleo de este trabajo, Orientación Personal (COUNSELING) del estadio inferior.

Ahora se tratará de distinguirla de un estadio "superior" - entendiendo este calificativo en el sentido restringido o preciso con que lo venimos utilizando - : la Psicoterapia.

En este caso la superioridad no consiste, como en el anterior, en una mayor amplitud en el campo tratado, ya que los campos de Orientación Personal (Counseling) y Psicoterapia (Psychotherapy) son a menudo semejantes - los problemas personales del sujeto - sino que consiste en el hecho de que la Psicoterapia está "por encima" - para el concepto de Orientación Personal defendido en este trabajo "Fuera" - del campo de la Orientación Personal.

Se diferencia como veremos, la psicoterapia del consejo en dos rasgos fundamentales:

- Las técnicas empleadas. Las más extendidas son las derivadas de la Terapia Centrada en el Cliente de C.R. ROGERS: atención no selectiva incondicionada; no directividad; no proposición de valores; empatía; congruencia, algunas de las cuales encuadran perfectamente en el concepto de Orientación Personal, si bien otras sobrepasan los límites de una Orientación Personal anclada en la institución escolar.

- El carácter de los problemas tratados. La Orientación Personal ayuda al sujeto en la resolución de los problemas y desajustes "normales" en el desarrollo personal y la adaptación social, dejando para otros profesionales mejor preparados la ayuda en los problemas más profundos que rayan en lo clínico. La Psicoterapia, por el contrario, es más una técnica especializada en ayudar a solucionar conflictos emotivos graves con matices claramente clínicos. No es del caso estudiar aquí el grado de consecución a que esta pueda llegar en este su principal cometido; sí lo es el enjuiciar su relativa inutilidad en el campo de una Orientación Personal inserta plenamente en el campo educativo - es más, en la institución escolar - como procedimiento a utilizar.

Podría parecer innecesaria la distinción entre estos dos campos en un trabajo que ha de ceñir al primero de ellos, pero se justifica plenamente por dos factores:

- La continua irrupción en la Orientación Personal de ideas de no-directividad rogerianas, que arrastran inevitablemente contenidos y métodos propios de la psicoterapia, aumentando su vigencia actual.

- El hecho de que para muchos autores americanos, Consejo y Psicoterapia sean exactamente iguales, en campos de acción, en técnicas utilizadas, y en el carácter de los problemas tratados. Por esto, en la distinción terminológica que estamos llevando a cabo a partir de los términos usados en Estados Unidos, lugar de nacimiento de los servicios de Orientación y país donde más desarrollados se encuentran, era necesario delimitar los campos de cada nivel tanto más cuanto que casi todos los sistemas educativos se convierten mal que les pese en la actualidad en "importadores" de esta técnicas y métodos provenientes de América; véase si nó, el desarrollo de la orientación no-directiva y de la Psicoterapia.

Al penetrar de lleno en el campo propiamente personal, relativo a problemas íntimos del individuo en su relación consigo mismo y con otros - debido a que por la condición social del hombre este sólo se hace a sí mismo en relación con los demás -, el término inglés Counseling toma un significado mucho más preciso y definido. Hasta ahora, lo hemos visto relacionado con materias no personales, es decir, escolares o profesionales, en las que aparecía como

un elemento con poca entidad, a veces igualándose a la entrevista y al acto de dar un consejo, sea cual fuere el campo al que se refiriera. No tenía su empleo una adaptación plena al concepto y contenido de la relación de ayuda en la Orientación Personal.

A partir de ahora la exactitud será mucho mayor en la utilización; tanto es así que muchos autores hipercaracterizan el término refiriéndose a él como "Counseling Psychology" para separarlo de las actividades que no siendo Orientación Personal puedan ser designadas con el término Counseling, por el carácter multívoco de la palabra. Citemos para empezar un concepto que contempla la Psicoterapia y el Consejo como términos relacionados entre sí, pero con una autonomía real en la consideración de los problemas encuadrados bajo el campo de cada uno.

Ambos se engloban bajo el término amplio y general que comprende a las dos, "Therapeutic Psychology" (Psicología Terapéutica). Hay que advertir que no es conveniente la inclusión del Counseling dentro de una psicología terapéutica, en la Orientación Personal tal como la entendemos; no se trata de curar, sino de ayudar.

"Counseling psychology incorpora el counseling y la asistencia tradicionales con nuevo énfasis en la autorrea-

lización y en el mejoramiento de la efectividad humana. La psicología escolar es una tercera división del amplio campo de la psicología aplicada en la que Counseling y Psychotherapy comienzan a ser utilizados"... "La psicología terapéutica abarca a counseling y psychotherapy"... "puede ser definida como el conjunto de comprensiones, valores, investigación y habilidades comunes a ambas. La sustancia de la psicología terapéutica surge de las profesiones de ayuda en general"(23).

Abarca el campo de la psicología terapéutica a ambos, pero en diferente grado y con las características diferenciales siguientes:(24).

COUNSELING

Educativa
De ayuda
Situacional
Enfocada a
resolver problemas
Posibilitadora de una
consciencia
Enfasis en "normales"

PSYCHOTHERAPY

De ayuda (más centrada)
Reconstructiva
Enfasis profundo
Analítica
Enfocada al subconsciente
Enfasis en "neuróticos"
u otros problemas emocionales importantes.

Distinta a la posición anterior de BRAMMER y SHOSTROM es la de PATTERSON principal defensor de la igualdad plena entre Counseling y Psychotherapy, partiendo de la base de

(23). BRAMMER y SHOSTROM, Op. cit. p. 4.

(24).Id. id. . 5.

que tanto uno como otro si quieren tener una entidad propia y específica han de basarse en una teoría clara y definida de la naturaleza humana

Recogiendo sus opiniones cronológicamente, comenzamos con la obra Orientación autodirectiva y psicoterapia. Teoría y práctica.(25), cuyo título en inglés es simplemente Counseling y Psychotherapy. Theory and practice. Se advierte que Counseling ha sido traducido por orientación autodirectiva señalando así que el autor no establece ninguna diferencia fundamental entre los dos términos. Dice PATTERSON: "El counseling de individuos con problemas personales, sociales o emocionales es el objeto de este libro. Tal concepto es referido a veces como orientación autodirectiva de adaptación personal u orientación terapéutica (Therapeutic counseling) la cual no difiere fundamentalmente de la Psicoterapia"... "El hecho de que se adopte un punto de vista sistemático, es decir, un enfoque basado en psicología fenomenológica y terapia centrada en la persona puede por supuesto disuadir de su uso a instructores de otras convicciones."(26).

Por otra parte "El creer en la conveniencia de una presentación sistemática para el counseling es un prejuicio nuestro, aunque es compartido por muchos otros. La aceptación

(25). México, Trillas, 1970.

(26). Op. cit. p. 7.

de esta creencia requiere que se escoja algún sistema en especial. Los PEPINSKY (27), admiten cinco enfoques sistemático de la orientación autodirectiva (Counseling). Los designan como los que ponen el acento en rasgos y factores, los métodos de las comunicaciones, de la teoría del self, el psicoanalítico y el neoconductista "... La verdadera opción parece hallarse entre el psicoanálisis y la teoría del self o, como mejor se le conoce, el método centrado en la persona. Nosotros hemos escogido este último, lo cual no se ha fundado en bases negativas, tales como la complejidad y la variedad de los enfoque psicoanalíticos, o el círculo hermético de los analistas. Esta elección se ha basado más bien en la creencia de que el método centrado en la persona suele ser más aplicable y eficaz que el psicoanalítico y en la convicción de que el primero contiene en su forma más simple y básica, las condiciones necesarias y suficientes para el cambio psicoterapéutico. Indudablemente no faltan quienes se oponen a la adopción de un sólo punto de vista en la preparación de orientadores, y quienes preferirían que al estudiantes se le presentasen varios enfoques diferentes."(28).

(27). PEPINSKY; H.B./ PEPINSKY, P.N.: Counseling Theory and practice. New York, Ronald Press, 1954.

(28). PATTERSON, Op. cit. pp. 8-9.

Desde nuestro concepto de Consejo centrado en la institución escolar y basado en la ayuda en problemas normales, hemos de criticar la inclusión de factores psicoanalíticos que exigen una gran preparación en este campo para que un profesional pueda moverse dentro de él con unas ciertas garantías de eficacia y de ética profesional. El enfoque y las teorías psicoanalíticas estarían fuera de la competencia del orientador. Si vemos aceptable la adopción de las ideas de no directividad inherentes a la teoría de la orientación centrada en la persona, manteniendo una postura ecléctica. Y también vemos adecuada la opinión expuesta por PATTERSON de que se presenten varias teorías a los estudiantes aspirantes a orientadores para que conozcan diversos modos de aproximarse a la realidad orientadora.

"El método centrado en la persona" - continúa PATTERSON - " incluye dos aspectos: a saber, una filosofía de las relaciones humanas y una teoría de la conducta humana. Se trata de una teoría que acentúa el valor del individuo, de su desarrollo como persona y como yo en un grupo de otros yo: La teoría de la conducta humana es una teoría del campo fenomenológico. La aplicación de esta teoría a la psicoterapia ha sido utilizada por varios autores. Para nosotros la teoría puede aplicarse más allá de la Psicoterapia. Esta forma un todo con la conducta; y una teoría de la Psicoterapia debe ser también una teoría del aprendizaje, de la personalidad y de la conducta en general."(29).

(29). PATTERSON Op. cit. p. 9.

Inmediatamente llega la propuesta de no diferenciación entre Consejo y Psicoterapia:

"No hay acuerdo ~~entre~~ la distinción entre Orientación autodirectiva y Psicoterapia. Frecuentemente se intercambian al usarse; así ocurre en este libro. No existe ninguna diferencia entre los principios básicos, supuestos o metas de Counseling y Psychotherapy; aunque puede haber diferencias en la técnica. La diversidad en la técnica se relacionan hasta cierto punto con la naturaleza del problema. Así, los problemas vocacionales, de educación o conyugales, pueden implicar falta de información, y el darla puede ser una técnica apropiada. El counseling de individuos que tienen problemas personales, de carácter general, sociales o emocionales, frecuentemente se llama "orientación personal" u "orientación teraéutica", no difiere básicamente de la psicoterapia"(30).

Con este enfoque, el autor abre la posibilidad de que existan dos niveles de Consejo: un nivel inferior encargado de la ayuda en problemas reales (vocacionales, de educación y conyugales) y otro nivel superior en que la ayuda sería en problemas estrictamente personales y emocionales. La Psicoterapia se identifica con el Consejo en este nivel superior, tanto en concepto como en técnicas. El nivel inferior (que en otros autores quedaría englobado por el término Guidance) se encargaría de resolver los problemas "reales" a veces con una simple técnica de

(30). PATTERSON, Op. cit. p. 10.

información y de provocar en el cliente una consciencia de sus problemas.

Para la clarificación de nuestro concepto de Orientación Personal es utilizable esta división en niveles, para encuadrarla en el nivel inferior como tratamiento de los problemas personales "reales" y "normales", eliminando los enumerados por PATTERSON - vocacionales, de educación o conyugales (este último por exceder el campo de los individuos a que se refiere nuestro programa: adolescentes dentro de las instituciones educativas)-, y con la posibilidad de utilización de técnicas no psicoterápicas, sino simplemente informativas.

El concepto de "problemas normales" será decisivo en la separación que proponemos entre Consejo y Psicoterapia. En la obra de PATTERSON que citaremos a continuación, sus opiniones se endurecen con respecto al tema de la normalidad y llega a no considerarlo como rasgo pertinente en la diferenciación entre Consejo y Psicoterapia. Posterior a la ya citada, representa una intansificación de sus opiniones en torno a la igualdad entre ambas técnicas:

"Counseling y Psychotherapy se usan conjuntamente en el título de este libro , porque parece imposible hacer una distinción clara entre ellos, Si se pidiese a expertos en cada uno de estos campos una lista de la teorías que debieran ser consideradas bajo cada uno de los campos,

habría, probablemente, un gran solapamiento entre ellas. La dificultad de determinar cuáles son teorías de Counseling y cuáles de Psychotherapy, es una evidencia de la ausencia de diferencias claras entre ellas."..."La dificultad o la imposibilidad de separar Counseling y Psychotherapy, es evidente cuando se consideran las definiciones de cada una ofrecidas por diversos autores. Las definiciones de Counseling serían aceptables en la mayoría de los casos como definiciones de Psychotherapy y viceversa. Parece existir un consenso acerca de que Counseling y Psychotherapy son procesos que incluyen un tipo especial de relación entre una persona que solicita ayuda para un problema psicológico (el cliente o el paciente) y una persona que está capacitada para proporcionar tal ayuda (el orientador o psicoterapeuta). La naturaleza de la relación es esencialmente parecida, si no idéntica en Counseling y Psychotherapy. El proceso que se lleva a cabo tampoco parece diferir de uno a otros. Ni parece que existan técnicas distintas, individuales o grupales que separen Counseling de Psychotherapy."(31).

Se advierte claramente en este último párrafo el endurecimiento de la opinión del autor a que hemos aludido.

(31). PATTERSON, C.H.: Theories of Counseling and Psychotherapy. New York, Harper and Row, 1966, p. 1.

En esta obra, más tardía que la anteriormente citada, no acepta ya, como hacía en aquella, la diferencia entre las técnicas empleadas. El criterio de "normalidad" en los problemas también es rechazado como punto de separación entre los dos campos. Su opinión al respecto, que más adelante criticaremos, es la siguiente:

"La distinción que hacen muchos autores, incluyendo a TYLER, VANCE y WOLSKY, es que Counseling debe dedicarse a los así llamados "individuos normales", cuyos problemas están relacionados con el desarrollo de sus potencialidades, mientras que Psychotherapy se dirige a trabajar con individuos que son deficientes en algún aspecto. Esto lleva a una distinción artificial en términos de gravedad del problema, a lo largo de un continuo ajuste-desajuste. Cuando un cliente tiene un problema emocional serio, o no es capaz de actuar normalmente a causa de un desajuste emocional, el proceso se llama Psychotherapy y es visto como proceso curativo, para volver al individuo al estado normal. Cuando el cliente no está seriamente afectado, sino que tiene más bien los problemas de la llamada "persona normal", que interfiere con el desarrollo de sus potencialidades, entonces el proceso es llamado Counseling. Debería ser obvio, como reconoce TYLER, que no se puede establecer una separación clara entre los dos."(32).

(32). PATTERSON, Theories of counseling. p. 2.

"Una segunda diferencia, también artificial o no esencial. Esta consista en el entorno en que se proporcionan los servicios. Si es un entorno médico, lo que se realiza es llamado psicoterapia; mientras que si es un entorno no médico, se llama counseling.

A veces hace una distinción más en términos de la naturaleza o el contenido del problema que el cliente trae ante el orientador. Los problemas llamados "orientados hacia la realidad" (u "objetivos"), tales como los problemas educativos y las elecciones vocacionales han sido considerados como competencia del Counseling; mientras que los problemas inherentes a la personalidad del individuo (o "subjetivos") son competencia de la Psychotherapy. (33).

Ambas distinciones, rechazadas por PATTERSON, creemos que son claras y operativas, aunque puede resumirse en esencia que el Consejo tiene puntos de contacto con la Psicoterapia. En un intento de delimitar un tipo de Orientación personal restringido, tanto en el campo de aplicación (adolescentes dentro de la institución escolar) como en el carácter de los problemas (se trata de problemas personales "normales", es decir, reales o conscientes) podemos fundadamente aceptar la distinción, aunque sólo sea en el plano operativo de diferenciación de campos y evidentemente este tipo de Orien-

(33). PATTERSON, Op. cit. p. 3.

tación Personal (Consejo por tanto) no será Psicoterapia.

Termina PATTERSON la exposición de su punto de vista, dejando un resquicio por el que puede canalizar el tipo de Orientación personal referido anteriormente.

"Esta línea de pensamiento ha llevado a la sugerencia de que los enfoques cognitivos, racionales son apropiados para tratar con problemas reales o conscientes, mientras que los problemas relativos al subconsciente requieren un enfoque distinto. De nuevo, sin embargo, no se puede tender un línea clara, y en el caso de que solamente se trate de la solución de los llamados problemas reales (que no involucren al yo), no será Counseling, sino enseñanza. Tampoco el proporcionar información es Counseling, aunque pueda ser una parte de él. Esta intención de distinción ha llevado a una extensión del término Counseling impropia, incluyendo funciones que tienen como base la instrucción individual o el proporcionar información. Counseling en la opinión de este autor, de acuerdo con la mayoría de las definiciones que se han dado, trata con e incluye el campo afectivo o conativo - actitudes, sentimientos y emociones, y no simplemente ideas. Cuando no haya elementos afectivos en la relación, entonces el proceso no es Counseling, sino probablemente enseñanza, información o una discusión intelectual.

Se concluye que no hay diferencias esenciales entre Counseling y Psychotherapy en la naturaleza de la relación, en el proceso, en los métodos o técnicas, en los objetivos y resultados (considerados en sentido amplio) o incluso en la clase de clientes que siguen el proceso.. Por conveniencia, o por razones prácticas o políticas, Counseling se refiere a menudo al trabajo con los clientes menos desequilibrados o con clientes que tienen más bien problemas específicos acompañados de poco desequilibrio general de la personalidad, habitualmente en un entorno no médico; mientras que Psychotherapy se refiere al trabajo con clientes más seriamente desequilibrados, habitualmente en un entorno médico."(34).

En el enfoque de nuestro concepto de Orientación Personal nos sería posible, aún no estando de acuerdo con la identidad de ambos procesos que PATTERSON propugna, utilizar estas razones "prácticas o políticas" (sic) a que el autor alude, para que se aceptase este tipo de Orientación Personal definido como ayuda a los sujetos en los problemas "normales" de su desarrollo que aún estando centrados en el yo, son conscientes o reales, y encuadrado en un entorno no médico: la institución escolar. Por tanto, estaría localizada dentro del término Counseling.

(34). PATTERSON, Loc. Cit.

Es decir, creemos en contra de esta autor, que la distinción entre Consejo y Psicoterapia es clara, real, y útil porque junto con otros autores aceptamos favorablemente las razones que él da para rechazarlas; y aún en el caso de que no estuviera tan clara, dada la confusión y la ambigüedad existente en este campo, sería posible "elegir" un modus interpretandi que favoreciese nuestra postura, sin lesionar científicamente el concepto de Consejo, aprovechando que las diferencias son de interpretación y no de fundamento. Volvamos a la consideración del término "normal" referido a los problemas y a los sujetos involucrados en el proceso de la Orientación.

En la obra de Patterson cronológicamente más antigua de las citadas, como ya hemos puesto de manifiesto anteriormente, exponía opiniones más favorables a una cierta separación entre Consejo y Psicoterapia. Refiriéndose al campo de la "normalidad" en clientes y problemas, dice allí:

"El counseling se concentra en ayudar a los individuos esencialmente normales, a que se quiten los obstáculos que impiden su máximo desarrollo, más que atender al "tratamiento de emergencia de trastornos psicológicos". Pero existe aún otro elemento, y es el hecho de que los obstáculos suelen ser de un carácter ambiental o de situación, más que una perturbación de la personalidad. El empleo

de términos modificativos tales como "educativa", "vocacional", "matrimonial", etc. unidos a Counseling, también es indicio de este factor. De este modo, puede considerarse que al Guidance le atañe ayudar a las personas a resolver los problemas reales, más que los conflictos internos de la personalidad."(35).

Aduce opiniones de otros autores: BORDIN (E.S.: Psychological Counseling)(36)

"La relación de Counseling se caracteriza por una intensidad mucho menor de expresión emocional y un énfasis relativamente mayor sobre factores cognoscitivos y racionales que los que tiene la relación en Psicoterapia. Sus dificultades - las de las personas - son ciertamente menos serias y, por eso, tienen menos distorsión de la realidad que las del individuo que necesita Psicoterapia."

MOWRER (O.H. "Anxiety theory as a basis for distinguishing between counseling and psychotherapy" en BEEDIE, R.F. (Ed.): Concepts and programs of counseling.)(37).

"El proceso de dar ayuda profesional o especializada a personas que sufren conflictos totalmente conscientes,

(35). PATTERSON, Orientación autodirectiva... p. 17.

(36). New York, Appleton Century Crofts, 1955. p. 156.

(37). Minneapolis, Univ. of Minn. Press, 1951.p. 60.

los cuales se acompañan de la llamada ansiedad normal."

SANDERSON, (H. Basic concepts in vocational guidance.)

(38). "Trata esta diferencia entre el orientador y el psicoterapeuta. El orientador atiende a un campo determinado, como el vocacional, en el cual el individuo tiene algún problema; mientras que el psicoterapeuta se interesa en la estructura total de la personalidad. Es verdad que el individuo es siempre una persona completa y sólo como tal debe ser tratada, así que el orientador trata todos los aspectos de la personalidad."

En algunas citas de otros autores veremos que todos están de acuerdo en que Consejo y Psicoterapia están muy relacionados, siendo para unos mayor que para otros la relación. Todos ponen de manifiesto como posible criterio de distinción el de "normalidad" de los problemas, y consiguientemente de los sujetos que los tienen.

Según TYLER "Hay preguntas que son corrientemente formuladas: ¿Dónde termina el counseling y comienza la Psychotherapy? ¿Existe diferencia entre counseling y psychotherapy? ¿Son los dos conceptos sinónimos?. Son preguntas difíciles de contestar, porque no hay una línea de separa-

ción tajante entre los dos conceptos. Unas veces counseling es claramente diferenciable de Psychotherapy; otras son ciertamente sinónimos. Quizá la mejor vía para intentar comprender la diferencia entre los dos términos es considerarlos situados a lo largo de un continuo de intensidad y profundidad en el problema."(39).

Cuanto más profundo sea el problema, más intensa la relación de orientación y más involucrados estén orientador y orientando, tanto más psicoterápico será el proceso. El Consejo sería, pues, un primer estadio en la relación de ayuda de persona a persona, relativamente intensa, y con tratamiento de problemas no demasiado profundos.

"Es cierto, sin embargo, que la mayor parte de los orientadores escolares y profesionales no están, y en la mayor parte no deberían estar, empeñados en psychotherapy ... sin embargo, debe apuntarse que todo orientador deberá, en algún punto de su carrera, manejar casos con tintes psicoterápicos. Son estos casos en que el problema presentado cae dentro del dominio del orientador pero en los que encuentra, a medida que el caso progresa, que el problema es más serio o profundamente arraigado de lo que había estimado en principio. La experiencia y consideraciones éticas (el conocimiento de las propias limitaciones) aconsejan al orientador proceder con extrema pruden-

(39). TYLER, L.E.: The work of the counselor.
New York, Appleton Century Crofts, 1953, p. 3.

cia en estos casos, y considerar la posibilidad de enviarlos a otros profesionales."(40).

Queda claramente señalada la idea de que el orientador no debe hacer psicoterapia, Lo mismo que en la opinión de THOMPSON y SUPER:

"En otras palabras, counseling psychology, no pone énfasis especial en el desarrollo de herramientas y técnicas necesarias para la psicoterapia intensiva con individuos cuyo desarrollo emocional ha sido severamente distorsionado o impedido. Counseling psychology, por tanto, deja a otros psicólogos la responsabilidad del tratamiento de emergencia de desastres psicológicos."(41).

STONE y SHERTZER afirman que:

"Counseling es una relación interaccional en la cual una persona ayuda a otra a entenderse a sí misma y a su entorno y a hacer cambios voluntarios en su comportamiento... Counseling está estrechamente relacionado con psychotherapy, pero el sujeto que recibe counseling no está emocionalmente "enfermo" (42).

(40). TYLER, Op. cit. 4.

(41). THOMPSON, A.S./ SUPER, D.E. (eds.): The professional preparation of counseling psychologists. Report of the 1964 GREYSTON Conference.

New York, Columbia university, 1964. p. 136.

(42). STONE; S.C./SHERTZER, B.: Careers in counseling and guidance.
Boston, Houghton and Mifflin, 1972, p. 7.

STEFFLRE lo enfoca desde el punto de vista temporalizador:

"Un objetivo del counseling es ayudar a un individuo a enfrentarse a las tareas de desarrollo adecuadas a su edad. El adolescente al que se ayuda en los problemas de la definición sexual, de la independencia emocional de los padres, de la preparación para una profesión y otras tareas típicas de su edad en nuestra cultura, debería recibir counseling. Por otra parte, una persona de mediana edad que está cerrada a estos mismos problemas puede ser más propiamente objeto de tratamiento del psicoterapeuta"(43).

Y OHLSEN:

"En este libro, counseling se define como una experiencia terapéutica para personas que no tienen problemas emocionales serios. Los sujetos son exhortados a buscar la ayuda de un orientador antes de que desarrollen serios desajustes neuróticos, psicóticos o caracteriológicos. El orientador trabaja no solamente con sus clientes, sino también con "otros significativos" tales como padres, profesores y clérigos en el logro del desarrollo normal en las áreas social, emocional e intelectual. Ayuda a sus clientes a aprender tareas de desarrollo normales y ayuda a "otros significativos" a enseñar a sus clientes estas tareas"...

(43). STEFFLRE, B. (Ed.): Theories of counseling.
New York, Mc Graw and Hill, 1965. P. 17.

"Psychotherapy, por otro lado, se define aquí como una experiencia terapéutica para personas emocionalmente desequilibradas que buscan ayuda en problemas patológicos. En otras palabras, psychotherapy difiere de counseling principalmente en términos de la persona tratada, más que en el proceso de tratamiento."(44).

Importante esta opinión por la mención que hace de la actividad que debe tener el orientador con las personas que están en contacto próximo con los orientandos, a causa de la enorme ayuda adyacente que le pueden prestar en su labor y sobre todo por la rotundidad de la distinción establecida entre Consejo y Psicoterapia, a partir del criterio discriminativo de "normalidad" que venimos analizando.

La misma diferencia señala MAC LENNAN, que acepta counseling y psychotherapy en su esquema:

"Este libro se centrará en los métodos de trabajo con adolescentes en grupos pequeños con el propósito de ayudarles a resolver sus problemas de desarrollo normales (group counseling) o a reestructurarse a sí mismos y a reaccionar de modo diferente a los problemas y situaciones que les hayan llevado a problemas e infeli-

(44). OHLSEN, Op. cit. pp. 6,7.

ciudades (psychotherapy)"... "Además está el counseling que trata con conductas o situaciones que son consideradas patológicas por la sociedad. A esto se llama tratamiento, psicoterapia o rehabilitación"(45).

Por otra parte hay razones que propician la separación de Consejo y Psicoterapia desde el punto de vista de la separación entre médicos y no médicos en su práctica. En Estados Unidos, la Psicoterapia no ha sido solamente una práctica psicológica que utiliza los métodos y disposiciones de la terapia centrada en el cliente - en esto se basan los autores para defender la no diferenciación entre Consejo y Psicoterapia -, sino que también ha aceptado otra variedad de métodos psicoanalíticos e incluso psiquiátricos, altamente relacionados con la Medicina y con la práctica puramente curativa de enfermedades, y no orientadora ante los problemas personales y de desarrollo. De aquí vienen las connotaciones negativas que la Psicoterapia pueda tener, desde el punto de vista del orientando "normal".

A este problema apuntan las opiniones de HUGHES:

"Esta visión del orientador en la escuela como un nuevo tipo de psicoterapeuta auxiliar está íntimamente ligado con la predominancia de ideas provenientes de un enfoque relativamente restringido del tratamiento del dese-

(45). MAC LENNAN, B.W./ FELSENFELD, N.: Group counseling and psychotherapy with adolescents. New York, Columbia Univ, Press. 1968. Pp. 3,54.

quilibrio mental, en parte responsable de la supervivencia de una tendencia persistente a interpretar los problemas emocionales como elementos típicos de desajuste o desequilibrio que requieren Psicoterapia, más que de necesidades universales de desarrollo que requieren ayuda y apoyo."... "Pensar en una expresión de emoción o de una conducta aparentemente irracional e inexplicable como patológica puede ser en muchos casos exponente de un rechazo a entenderlas o a tolerarlas o de la atribución de una etiqueta generalizada de algún tipo que puede incluso determinar la forma de ayuda que capacitará al individuo para enfrentarse satisfactoriamente con algunas de sus dificultades al menos."(46).

Por ello:

"Para ayudar a todos los jóvenes a enfrentarse con éxito a tales temas (autoconocimiento, autoaceptación y seguridad, realizar sus propias posibilidades y vivir una vida personalmente plena y socialmente constructiva) los profesores, y otras personas en contacto próximo con ellos deben buscar fuentes de conocimiento y técnicas más amplias que las representadas por cualquier forma de psicoterapia y más extensas que las basadas en un concepto de enfermedad." ... "A medida que nos vamos alejando de la conducta seriamente anormal aparecen las pretensiones mucho más sesgadas; en el nivel de los problemas de desarrollo comunes en niños

(46). HUGHES, Op. cit. pp. 165, 166.

y adolescentes son por completo absurdas. Un enfoque en la enfermedad y sus estereotipos concomitantes de dominancia y pasividad, es inaceptable para la situación escolar en la que necesitamos desviar la atención hacia fines más positivos de aumento de la competencia personal, de motivación para el autoconcepto y para la participación social.

Desgraciadamente, la continuación de la ficción de la competencia médica en problemas psicológicos y sociales ocasionó en la Orientación la tendencia que ha llevado a la negligencia en desarrollos de gran valor potencial no solamente para niños con problemas desusados, sino para el "niño normal". Relacionado con el tema de este capítulo ha quedado un vacío en nuestras escuelas entre el paradigma de un profesor hablando a un niño acerca de problemas escolásticos o disciplinarios y el especialista entrenado médicamente ayudando al individuo desequilibrado acerca de problemas personales serios.

La obligación de proveer una forma de ayuda especializada a jóvenes que quieren consultar sus problemas, tanto ordinarios como extraordinarios fue ignorada tácitamente hasta hace poco cuando con el advenimiento del orientador (school counselor) en la escuela se han hecho intentos serios para proporcionar tales ayudas ordinarias de los jóvenes en un entorno escolar."(47).

(47). HUGHES, Op. cit. p. 168.

Terminamos las disquisiciones acerca de la distinción entre Consejo y Psicoterapia, con opiniones de PATTERSON, en las que deja campo libre a la posibilidad de gradación en la relación de ayuda personal.

"El proceso de ayudar a los individuos puede concebirse como variable dentro de una secuencia. En un extremo, la ayuda se puede presentar en forma de simple información. Un ejemplo de ello es un centro de información con sus especialistas. Más adelante, a lo largo de la secuencia, puede darse más información técnica; el "consejo" especializado en relación a la elección de un programa educativo es un ejemplo; la orientación autodirectiva para una elección educativa-vocacional, u ocupacional, puede después a lo largo de la secuencia ir seguida por la orientación autodirectiva prematrimonial o matrimonial. Vendría a continuación la orientación autodirectiva terapéutica u orientación autodirectiva en el área de problemas generales de adaptación personal, y en el extremo opuesto estaría la psicoterapia intensiva o el psicoanálisis. Los conceptos de enfoque y de gravedad del problema o trastorno se combinan en esta secuencia. Cuando hay un enfoque sobre un área determinada, generalmente se trata de un problema de realidad en una personalidad más o menos normal.

Tal vez no debería hacerse ninguna distinción entre counseling y psychotherapy. La distinción estricta no es suficiente, ya que no existe en la secuencia un punto di-

visorio claro en donde termine el counseling y empiece la psychotherapy. Más aún, ya que no hay diferencia en las técnicas, probablemente no se justifique una distinción. Pero aún así, tal vez haya razones prácticas para hacerla.

Aunque estrictamente hablando, no se puede trazar una línea definida; hay muchas personas necesitadas que pueden recibir ayuda de personas no psiquiatras, ni preparadas con el entrenamiento que exige el grado doctoral en psicología. Posiblemente estos puedan denominarse orientadores más que psicoterapeutas. Existe también el problema práctico de eludir las disputas con la psiquiatría y la profesión médica"... "Parece ser necesario un término para designar a los que ejercen este tipo de counseling. El término más adecuado parece ser el de "orientador". Aunque puede haber una distinción entre counseling y psychotherapy, atendiendo a la gravedad de los trastornos de la personalidad que traten los orientadores y psicoterapeutas, no hay diferencia en las técnicas o métodos empleados. Por eso, en este libro, al hablar de las actitudes, los métodos y las técnicas, los términos counseling y psychotherapy se usan indistintamente."(48).

(48). PATTERSON, Orientación autodirectiva...
Fp. 19 - 23 passim.

Después de este escurso a través de las opiniones relativas a la similitud o disimilitud entre Consejo y Psicoterapia hay fundamentos suficientes para establecer una u otra postura:

- La que acepta la igualdad en métodos y técnicas, admitiendo con reparos o tratando de rechazar forzosamente las diferencias provenientes del carácter de los problemas - reales, conscientes frente a "centrados en el yo", inconscientes -, y del grado de desequilibrio en los sujetos, - normales frente a desequilibrados emocionalmente; no podría pues, establecerse una delimitación estricta de campos, de no ser por conveniencias prácticas o por razones operativas.

- La que propugna la separación entre ambos campos, no solamente por razones prácticas, - esta sería una postura fácil de "nadar y guardar la ropa" - sino por la creencia fundada de que ambos campos tienen características diferenciales suficientes como para ser considerados aparte. El carácter de los problemas, el grado de desequilibrio de los sujetos, el entorno en que la relación de ayuda se lleve a cabo - médico o no médico - abogan claramente por una separación precisa entre Consejo y Psicoterapia.

Se fundamenta pues la distinción en las siguientes razones:

- En una Orientación Personal pensada dentro del entorno escolar, ha de pensarse en ayudar a los sujetos a solucionar los problemas "normales" y reales que su estadio de desarrollo ocasiona. Esto puede hacerlo un orientador cualificado; pero si quiere llevar cabo una labor éticamente correcta, deberá enviar los casos serios a centros especializados. No puede adentrarse en ellos sin una formación especializada y, por otra parte, para un centro educativo no es rentable el tener un orientador especializado en Psicoterapia, a causa del reducido número de trastornos graves.

- La Orientación Personal, por otra parte corre el riesgo de volverse "demasiado psicológica" cayendo en el peligro de importar el "psicologismo" existente en otros países. Tal como la concebimos no tiene que ser un proceso psicológico profundo, sino una orientación, una ayuda humana de una persona que por sus especiales condiciones y preparación puede prestarla a quienes por su situación de desarrollo individual conflictiva - aunque normal - necesitan una aclaración de ideas para ser ellos mismos dentro de una sociedad muy compleja. Y esto puede conseguirse mediante una relación estrecha, pero meramente humana.

- Lingüísticamente, el término psicoterapia es rechazable por las connotaciones de "enfermedad" que presenta. Es apropiado para quienes, como PATTERSON, sustentan la relación indistinta del orientador con sujetos "sanos",

"normales" y con sujetos más o menos gravemente desequilibrados. Pero en un orientador que, por razones ya citadas, restringe su campo a los individuos con problemas normales; ¿Es justo y adecuado utilizar la palabra terapia? ¿Tendrá el sujeto algo que pueda ser curado?. Creemos que no, y por tanto el término terapia no debería ser utilizado. Por muy útil que sea en otro tipo de problemas, y por muy de moda que esté, no es racional emplear un término para señalar una realidad con la que no tiene relación lógica. Suponiendo que el psicoterapeuta se enfrente con un individuo "normal", le ayudará a resolver su problema. El orientador hará lo mismo, pero sin el título de terapia con sus relaciones enfermedad - cura, factores negativos que pueden ocasionar "complejo de problema" en el sujeto.

La Orientación Personal a individuos con problemas normales de desarrollo, será eso: orientación, ayuda, guía, consejo, pero nunca cura. A un adolescente que tiene problemas de identidad personal o de relación social, no podemos curarle de estas "enfermedades" sino ayudarle a encontrar el camino de la adaptación, que, por sí no había encontrado, convirtiendo este fracaso en un problema. A veces solamente con unas ligeras indicaciones, "engranará" el sentido de la ayuda y podrá liberarse de sus problemas.

- El evitar el término Psicoterapia será conveniente también por razones de competencia de campos. Para muchos,

el campo psicoterapéutico está restringido a personas con formación médica o psiquiátrica, o psicólogos muy bien especializados y preparados. Caería, pues, fuera del campo del orientador medio de una institución educativa, ajeno normalmente a tales especializaciones. La ética del orientador debe impedirle entrar en estos campos, así como la responsabilidad social que estas actuaciones entrañarían.

- Es opinión común entre los defensores de la Psicoterapia, que no puede ser ayuda personal válida todo lo que no sea una relación empática y directa entre orientador y orientando; que lo que se pretenda dar como ayuda a modo de información no será ayuda sino enseñanza, y en todo caso, Orientación Escolar. Es esta, ciertamente, una opinión demasiado tajante, enfocada a la defensa " in extremis " de la entidad propia de la Psicoterapia. Para los psicoterapeutas in-formar no sería formar, cuando es evidente que en toda formación no autógena es necesario que el sujeto reciba unos contenidos, sea cual fuere la vía de adquisición (comunicación, lectura, ejemplo, etc.). En su concepto de formación solamente cabría la re-forma, la vuelta atrás desde un estadio erróneo, manejando el concepto negativo de terapia o modificación.

La información, es útil en un individuo que, por encontrarse en un estado de desarrollo, de elección de com-

portamientos, ideas, valores, lo que necesita son pruebas en las que integrarse. No esperar a que consiga modos erróneos sino proporcionarle los existentes - buenos y menos buenos, si bien haciendo hincapié en los buenos - para que elija, entre todos ellos el que se adapte a su personalidad. De aquí surgiría una segunda utilidad. Después de presentar un amplio espectro de problemas típicos, con sus posibles soluciones y alternativas, la información se convierte en un reactivo excelente para que el sujeto contraste sus propias vivencias y realizaciones, con las ofrecidas por vía informativa. La información será un medio de autoco-
nocimiento, de autodiagnóstica, por el que el individuo podrá objetivar sus problemas, y de aquí saldrá la relación personal con el orientador en busca de soluciones.

Y esto con la ventaja de que los problemas estarán mucho más claros en el contraste con la objetividad que si hubieran surgido de su dinámica psicológica personal, inmadura aún y forzosamente sesgada por falta de experiencia. Esta información no será enseñanza, por que no tratará de temas académicos, ni se impondrá como contenido a adquirir; la información será vital, y por tanto estará totalmente separada de la enseñanza "normal" al proponer, además, varias visiones de cada realidad o problema para que el alumno pueda elegir una de ellas.

- Con esto se relaciona otra objeción de los orientado-

res-terapeutas de que en la relación de ayuda, para que sea tal los problemas tratados han de ser de carácter personal, "inconscientes", "relacionados con el yo", y no "conscientes" y "racionales". El rechazo de esta objeción es sumamente fácil y se desprende lógicamente de su consideración detenida. Según ella, los problemas personales más corrientes - en el punto de desarrollo que consideramos hay muchos - no deberían ser tratados; si acaso en sus estadios más profundos y en las relaciones de estos con el subconsciente y con el yo íntimo del sujeto. Es evidente que para ayudar a un sujeto - si este es normal - no es necesario descender a las profundidades de su mente. Aunque los problemas para los que se le ofrecen soluciones no sean íntimos y a un nivel personal profundo, son las dificultades reales que el sujeto experimenta en su desarrollo, y si son superficiales, no hay por qué rebuscar más abajo, para que estos se solucionen. La mayoría de los problemas en este estadio de desarrollo son personales pero también referidos al ambiente y al entorno social en que los individuos se desenvuelven. Por tanto han de ser en alguna medida, racionales, y expresables en términos de conciencia.

Si el sujeto tiene desequilibrios profundos debe encargarse de ellos un orientador terapeuta especializado, y si no los tiene, la ayuda en su resolución será Orientación Personal encuadrada dentro del Consejo y no de la Psicoterapia. En ambos casos queda clara la entidad real y

operativa del orientador no terapeuta.

- En ciencias humanas, como en muchas otras áreas de la realidad, a veces lo "pobre" - los métodos más sencillos y menos sofisticados - es lo que más claros resultados proporciona. Hay una cierta apología de la sencillez - cuando está científicamente fundamentada y tiene como respaldo una buena preparación - que la presenta como más útil que medios mucho más complicados. El motor de automóvil superespecializado tiene fallos mucho más difíciles de corregir por tener mayor profundidad en los fundamentos mecánicos. Lo mismo podríamos decir, mutatis mutandis, de la orientación superespecializada que propone la Psicoterapia. Los fallos que se produzcan serán mucho más graves, ya que el campo es mucho más conflictivo, y, consecuentemente, de mucha mayor responsabilidad.

Valdrá, pues, que el orientador centrado en la institución educativa, actúe en el nivel "normal" racional, consciente, por muy peyorativas que estas precisiones puedan parecer a los decididos por la Psicoterapia. La Psicoterapia, junto con la psicología clínica, e incluso la Psiquiatría, deberá encargarse de los desequilibrios emocionales graves, quedando, para el orientador la ayuda en el desarrollo de los sujetos con problemas normales de desarrollo.

Con la profundización en el subconsciente del individuo que la Psicoterapia propone en el caso de un adolescente inmaduro, se complica más que se facilita la relación orientadora. Por ser una persona aún no desarrollada, una incursión en su mundo interior profundo, puede presentar más inconvenientes que ventajas: miedo ante una realidad propia que no se conoce ni domina; psicologización de la personalidad; sumisión cuasi-mágica al terapeuta; pérdida de la iniciativa de la acción sin ayuda, etc..

Frente a esto, el Consejo, la información y el comentario de la dinámica personal en formación, a partir de problemas normales, puede cumplir el mismo efecto auxiliar sin necesidad de técnicas profundas, potencialmente peligrosas y comprometidas, que exigen del profesional una preparación mucho más completa.

Distinción entre CONSEJO y ENSEÑANZA

Después de estudiar detenidamente las diferencias existentes entre Consejo y Psicoterapia, es necesario delimitar campos entre Consejo y Enseñanza de una manera clara, ya que si la Psicoterapia puede constituir un error "por exceso" en el campo de la Orientación (por enfrentarse con problemas profundos de los individuos, siendo más "curación" que "ayuda al desarrollo"), la enseñanza puede constituir un error "por defecto" (si se reduce la Orientación a una secuencia de "mostrar" al sujeto las actitudes, disposiciones o conductas para que los asimile cognitivamente, sin tener en cuenta la importancia de la relación afectiva en una función tan personal como es la Orientación).

Hay que señalar, no obstante, que la Enseñanza tiene dentro de lo que cabe una mayor relación que la Psicoterapia con el proceso de la Orientación, por formar parte junto con esta del proceso integral de la educación. Dentro de él se unen Orientación y Enseñanza (a la que responde el sujeto con un Aprendizaje) para conseguir la formación integral del hombre, mientras que la Psicoterapia se encuentra fuera del campo educativo y dentro del psicológico o médico. Este puede ser otro criterio a considerar a la hora de distinguir entre Orientación y Psicoterapia. La relación existente entre Enseñanza y Orientación está ocasionando, en

los últimos tiempos un trasvase de los métodos y actitudes utilizados por la última al campo de la Educación en sentido amplio. Se habla ahora de afectividad, empatía, no-directividad, dentro de la Educación y de la Enseñanza. Los hallazgos en el campo de la Orientación han demostrado su utilidad y conveniencia dentro de la institución escolar aún en el campo estrictamente instructivo. Todo ello ayuda a pensar en una yuxtaposición clara dentro del proceso educativo entre Orientación y Enseñanza. A causa de estas relaciones algunos teóricos de la educación no establecen diferencias esenciales entre Consejo y Enseñanza. Pero esta asimilación parece exagerada: se puede sustentar a ultranza la relación intensa existente entre ambas realizadas, pero teniendo siempre en cuenta que ambos procesos tienen técnicas, métodos y objetivos próximos distintos, aunque el fin último de los dos sea el mismo.

* Se pueden encontrar diferencias claras en los objetivos, estando los de la Enseñanza más sistematizados y hasta cierto punto, propuestos por la sociedad, mientras que los de la Orientación están determinados por las necesidades del individuo en orden a su desarrollo personal o por los problemas encontrados en la adaptación escolar y profesional. En las técnicas la diferencia es clara; aunque la orientación de grupos está tomando un gran auge, la forma más común de llevar a cabo el Consejo es la entrevista, relación de persona a persona.

Además de ello, en el nivel superior de Orientación personal o Consejo, este, al contrario que la Enseñanza, no se da a todos, sino solamente a quienes lo necesitan o lo piden. También hay diferencias sustanciales en cuanto a la preparación de los profesionales que llevan a cabo cada una de ellas. Para llevar a cabo la Orientación con un mínimo de elevación científica, profesor y orientador deben tener una formación especializada. Aunque la base sea común -para proporcionar al profesional de un campo el conocimiento del campo del otro, ya que ambos están relacionados- la especificidad de estos exige una formación distinta. El que en determinadas ocasiones las funciones se intercambien (orientación realizan los profesores y los orientadores enseñanza), no significa que este intercambio tenga que ser necesariamente permanente. El profesor tiene la responsabilidad social de enseñar, mientras que el orientador solamente tiene la personal de ayudar a su pupilo. No existe, pues, identidad entre Orientación y Enseñanza, pero sí una estrecha relación por estar subsumidas ambas en el proceso más amplio de la Educación. Aunque alguien podría pensar -con un enfoque psicoterápico- que la Orientación puede llevarse a cabo como una entidad totalmente ajena a la Educación, donde esta rinde su mayor utilidad es en la actuación como un elemento paralelo y complementario del proceso educativo general.

Se establece así una verdadera EDUCACION-FORMACION, mediante el esfuerzo sinérgico de Orientación y Enseñanza. La Orientación se centraría en la educación de la capacidad de decisión, y dentro de ella, el Consejo sería, según el concepto de PIEPER (49) una operación de la Prudencia, entendiendo esta como la que lleva al conocimiento preciso y reflexivo de la realidad, de la cual debe surgir la formación moral del sujeto.

La realidad en nuestro caso es la sociedad actual. Con lo que la Orientación Personal se convierte en el proceso de ayuda a un sujeto adolescente en el conocimiento de sí mismo y de la sociedad en la que va a vivir, y en la resolución de los problemas normales en su desarrollo para llegar a una óptima adaptación a sí mismo y a la consecución de un criterio de actuación propio y de una personalidad autónoma.

FILOSOFIA DE LA ORIENTACION PERSONAL

Después del intento de delimitar campos entre Consejo y Psicoterapia, atribuyendo a cada uno de ellos unas condiciones y una características especiales, es necesario referirse a los presupuestos básicos que pueden tomarse en cada campo a la hora de enfocar prácticamente el proceso del asesoramiento. Si en la mente de muchos autores y practicantes estaban unidos Consejo y Psicoterapia es lógico pensar que en el campo de las teorías, este tipo de imbricación mutua también sea propuesta; así sucede de hecho, existiendo varias teorías que se refieren tanto a uno como a otra.

Si anteriormente hemos rechazado - ante el confusio- nismo existente en las distinciones entre Consejo y Psico- terapia - la total igualdad de ambos términos, seguiremos utilizando la distinción operativa entre ellos, teniendo en cuenta que en el estudio de la filosofía soportadora del Consejo la distinción deberá ser menos estricta, porque los presupuestos más generales pueden aceptarse como útiles para el Consejo, aunque estén enunciados en relación con la Psicoterapia, siempre que se adapten al concepto de Orientación Personal como ayuda al individuo en la resolu- ción de sus problemas de desarrollo normales, en su adapta- ción social, y de su construcción de una personalidad autó-

noma. La no directividad, por ejemplo, originada en el campo psicoterapéutico, es plenamente útil en cualquier enfoque de la Orientación, como preservadora de la libertad del individuo; aunque en una Orientación de tipo escolar o profesional, de carácter más práctico e informativo, la "atención positiva incondicionada" de ROGERS no pueda ser excesivamente eficiente, los sentimientos de empatía y congruencia que comporta han de ser expresados por todos los orientadores en el nivel escolar, ya los denominen como ROGERS, o con otros términos propios, de mayor o menor profundidad - en muchos casos las diferencias entre teorías son mínimas y de carácter lingüístico -.

Se pueden admitir, por tanto, como válidas y provechosas en el enfoque de la Orientación Personal, las asunciones o presupuestos teóricos y filosóficos subyacentes en teoría desarrolladas en relación directa con la Psicoterapia, siempre que no presenten un esquema de aproximación a los problemas radicalmente terapéutico, curativo de anormalidades y no posibilitador de soluciones propias del individuo a los problemas de su desarrollo personal.

Tampoco serán aceptables enfoques que lleven aparejadas técnicas de carácter especializado - psiquiátricas, psicoanalíticas - , claramente fuera del alcance del orientador medio, dedicado a la ayuda personal dentro de una institución escolar. Aunque, como se verá más adelante, el eclec-

ticismo está altamente vilipendiado (hay que "tomar partido" por encima de todo), el profesional medio es fundamentalmente ecléctico. La sustentación exclusiva de una teoría -habitualmente con desprecio de las restantes, e incluso con ataques, dentro de una competencia científica o filosófica- queda para los pensadores o autores famosos. El profesional "de a pie", embarcado directamente en la práctica inmediata, en muchos casos no sustenta -quizá no necesita- una teoría amplia y fuertemente elaborada; le bastan una serie de presupuestos amplios (provenientes de diversas teorías) con los que puede llevar a cabo su función con una seguridad científica.

En una gran parte de los casos, vale más mantener un criterio propio frente a la actuación orientadora que decidirse exclusivamente por una de las "teorías", ateniéndose a ella plenamente en todos los aspectos. No se acepta porque obligaría a una serie de actuaciones subsecuentes a su adopción, con las que el orientador puede no estar totalmente de acuerdo. Es preferible, por tanto, recopilar una serie ecléctica de presupuestos extraídos de diferentes teorías; estos, por su adecuación con las convicciones del orientador sirven como marco de referencia, aunque no tan amplio y coherente como la teoría, sí útiles en la aproximación que diariamente se hace a los problemas. Es decir, aunque el orientador no adopte una teoría claramente definida, siempre mantiene unos presupuestos filosóficos que sirven de base

a su actuación.

De todos modos, un enfoque sin teoría, es decir, prendido a las técnicas habitualmente utilizadas en la Orientación, no es el más adecuado en el nivel "superior", es decir, el personal; quizá sea más aceptable en niveles inferiores como la Orientación Escolar o Profesional - aunque esto no es evidentemente, lo más idóneo -. Pero en el nivel Personal lo que el orientador tiene delante es una personalidad total, una persona humana, a la que no puede aproximarse simplemente con los recursos de las técnicas como recetas adecuadas a cada caso o tratamientos específicos de cada mal.

El enfrentamiento con la persona es humano, completo, de persona a persona; y una relación de este tipo, en la que tanta responsabilidad tiene el orientador a causa de la trascendencia de sus relaciones con el orientando, tiene que estar firmemente asentada filosóficamente. Una de las funciones de las teorías es ser el repertorio de presupuestos básicos y generales que soportan el enfoque de una determinada realidad o las actuaciones prácticas conexas con ella. Por tanto, una teoría es un receptáculo en el que se recogen - de un modo coherente y articulado - las asunciones filosóficas para explicar un fenómeno o previas a una actuación. En el campo de la Orientación Personal puede considerarse a la teoría como un elg

mento clarificador a la vez que recordatorio de los presupuestos filosóficos que el orientador tiene.

De aquí se sigue que el orientador que no tenga una teoría propia -en sentido estricto- que fundamente sus actuaciones, deberá organizar su eclecticismo de modo que sus presupuestos, -sin formar una escuela, o un contenido doctrinal intercambiable de modo global, por la falta de coherencia que proporcionan los distintos orígenes de estos- en un contenido doctrinal y de pensamiento propio, algo así como "un modo personal de ver la Orientación", marco de referencia de sus actuaciones profesionales. De este modo no correrá peligro de ensimismarse en las actuaciones prácticas cotidianas, olvidando el fundamento teórico-filosófico que éstas deben tener. Deberá ser capaz de definirse a sí mismo en temas tales como: la naturaleza de lo real, el papel del hombre en el mundo, la libertad, los valores, la sociedad, etc., y de actuar en consecuencia en sus relaciones con los orientandos. Su profesionalidad será de este modo más firmemente fundada, más auténtica y coherente; sin llegar a definir una teoría amplia, completa y sistemática, tendrá un marco de referencia personal y fundamentado, en lugar de una simple lista de técnicas y actitudes prestadas por las diversas teorías. Sin una teoría personal, los orientadores no serán profesionales, sino técnicos.

Del mismo modo que todos los educadores se aproximan a la práctica docente con una "teoría del hombre" o una

"filosofía de la educación" ya sean de bloque político (educación democrática occidental; educación totalitaria oriental) o personales (Dewey, Neill) que sirve de cauce a sus actuaciones y de fundamento y sistematización de sus ideas, todo orientador debe acercarse a su actuación con una idea clara de su posición frente al hombre y esto por tratarse de un enfoque amplio sobre un problema tan amplio como es el de que un ser humano preste ayuda a otro ser humano. Según ALLPORT "Las teorías del aprendizaje (como muchas otras cosas) descansan en el concepto que tiene el investigador de la naturaleza del hombre. En otras palabras, todo el que propone una teoría del aprendizaje es un filósofo, aunque puede no saberlo."(49).

La multiplicidad de enfoques en este campo es enorme. Por eso no se puede actuar simplemente a nivel de técnicas, hay que decidirse por un esquema teórico que las englobe primariamente. En actuaciones tecnológicas (construir una mesa, plantar un árbol) no es necesaria una teoría o filosofía general; basta con conocer las técnicas que sean adecuadas en cada caso y para cada situación. Se puede actuar sin un marco de referencia mas amplio que esté por encima de la realidad y la técnica aplicada. En las actuaciones humanas, por el contrario, como en el ejemplo anterior-

(49). ALLPORT, G.W.: Patterns of growth in personality.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964. P. 84.

mente ditado de la educación, es difícil y poco útil actuar sin ese marco de referencia. Porque en este caso - como en el de la Orientación y a diferencia de lo que sucede en las actuaciones tecnológicas - la teoría condiciona grandemente dos aspectos esenciales de la práctica.

- la actitud
- la técnica

La actitud a partir del concepto del hombre - bueno, malo; libre, no libre; autónomo, no autónomo). La técnica a partir de los objetivos que se quieran alcanzar, dentro del concepto del hombre que se sustente. La apertura de miras del campo de la Orientación, con las posibilidades que esto comporta hace que a veces, y dentro de una misma teoría, se esté de acuerdo con el enfoque de las actitudes, pero no con las técnicas o modo de conseguir los objetivos, e incluso con los mismos objetivos. (Tal sucede con la no-directividad de la teoría "centrada en el cliente", aceptada por muchos autores, pero rechazando el carácter psicoterápico, de cura, de la teoría, y la eficacia de sus técnicas. Se acepta generalmente la conveniencia de la no-directividad como actitud, pero se duda de su eficacia como técnica).

En algunos casos, es difícil establecer una distinción tajante entre actitud y técnica en el nivel operativo, ya que la primera se convierte en técnica. Es decir, lo que

para el observador exterior es una actitud - pensemos, por ejemplo en la no directividad de nuevo - para el profesional sustentador de una teoría, no es actitud, sino claramente una técnica. A pesar de esto, el criterio de actitud/técnica será muy útil, más adelante para , junto con otros, establecer distinciones entre las diversas teorías. Antes de descender al nivel más restringido de las teorías, hagamos un repaso resumido de las ideas filosóficas generales que han sustentado, o sustentan el proceso de la Orientación como exponente de la ayuda personal a sujetos con problemas.

FILOSOFIA Y FILOSOFIAS SOBRE LA ORIENTACION

Es un t3pico decir que "orientaci3n se ha hecho siempre", por medio de parientes, amigos, maestros y "otros significativos", y es claramente cierto, ya que la relaci3n de ayuda entre dos personas siempre ha existido y existir3. En este tipo de consejos o asesoramientos informales no es imprescindible un conjunto de ^{consciente} elementos te3ricos, que canalicen la actuaci3n de los protagonistas. Suele ser una relaci3n libremente admitida, sin condiciones y sin programa en la que dos personas establecen una comunicaci3n m3s o menos profunda, comprometida y unilateral de la que surgen proyectos, soluciones, consejos, etc., que pueden tener repercusi3n real en la vida de una de ellas o de las dos. Los fundamentos te3ricos de un tipo de reuni3n as3 son m3nimos, a veces nulos a nivel consciente; no hay preguntas previas sobre si se puede, si se debe, o si es conveniente aconsejar o si es 3til y productivo el hecho de ayudar a una persona a resolver sus problemas por medio de consejos, opiniones, etc.; simplemente hay un embarque en una relaci3n personal poco estructurada, cubriendo de este modo las funciones de lo que m3s t3cnicamente llamamos orientaci3n.

Pero cuando esta relaci3n de ayuda aparece sistematizada como encuentro entre dos personas en planos distintos - un orientador especialmente preparado para la ayuda

y entregado a ella, y un orientando que busca esa ayuda de un modo más o menos consciente y decidido - y en la mayoría de los casos este encuentro se realiza en una institución escolar con sujetos en desarrollo, las cuestiones filosóficas aparecen inevitablemente; y hay que seleccionar algunas bases teóricas para el desarrollo de la labor orientadora, del mismo modo que se tienen para el desarrollo de la labor educativa. Hay que plantearse preguntas generales sobre la naturaleza del hombre y su posición en el mundo, sobre su libertad o condicionamientos, sobre los valores sociales e individuales, etc., decidiendo si el proceso de la orientación es posible, útil y necesario, para llegar, en caso afirmativo a la construcción de una teoría que englobe las técnicas precisas que han de utilizarse en la Orientación, surgidas del estudio de los sujetos y su conducta.

La circunstancia de que la orientación sistemáticamente entendida, como anteriormente se ha dicho, sea un fenómeno muy reciente (principios del siglo XX) condiciona el que los problemas filosóficos de la Orientación estén relativamente poco estudiados, aunque exista un número de teorías o "puntos de vista" basados en asunciones filosóficas generales acerca del hombre. Es de destacar que en gran parte de los casos, los sistemas filosóficos empleados para fundamentar el proceso de la Orientación tienen mucho de psicológicos, por la afinidad existente entre Orientación y Psicología. El campo de la orientación no

ha podido verse libre de esa "psicologización", a veces positiva y a veces negativa, imperante en las ciencias humanas desde hace medio siglo. Esto quiere decir que las teorías filosóficas al uso en la fundamentación de la Orientación, son elegidas principalmente desde el punto de vista pragmático-operativo, de connotaciones psicológicas y no desde el punto de vista filosófico puro de especulación. Así, como se verá en un capítulo posterior, los valores que se estudian no son valores abstractos sino concretos, valores instrumentales útiles para el funcionamiento en la vida. Es lógica esta postura, ya que de este modo se ponen las bases teóricas, no sólo del concepto o del esquema general de su contenido, sino también de su aplicación práctica inmediata; es decir, de sus teorías. Las ideas filosóficas generales acerca del hombre y de la posibilidad de ayudarlo, son sustancialmente similares y por tanto no expresadas. Si se expresan por el contrario, los presupuestos inmediatos a la práctica que pueden unirse bajo una psicofilosofía de aplicación próxima y que determinan los aspectos más pragmáticos de la relación de ayuda.

En este sentimiento de pragmatización y psicologización influyen claramente otros dos factores. El primero puesto de manifiesto por WILLIAMSON (50), es que la orientación y la asistencia personal han surgido en relación con los

(50). WILLIAMSON, E.G.: Student personnel services in colleges and universities, New York, Mc Graw and Hill, 1961.

problemas concretos y no como un hallazgo especulativo dentro de un sistema filosófico. A partir del método de "adecuar al hombre a la tarea" de F. PARSONS, se fue desplegando la actividad orientadora hacia otros campos -escolar, personal- siempre bajo el signo del test, el cálculo y la medida.

El segundo factor guarda relación con el entorno nacional - Estados Unidos - en el que la Orientación sistematizada alcanzó mayor desarrollo. Es inevitable aceptar este hecho, y como consecuencia de ello es lógico que se vea influenciada por el "modus operandi" del entorno; un país joven con "mentalidad de frontera", sin antiguas tradiciones y con una inclinación práctica muy clara, ofrecía posibilidades pragmáticas a la hora de buscar esquemas filosóficos. Este sentimiento común fue más tarde sistematizado en el esquema filosófico de J. DEWEY, denominado instrumentalismo o pragmatismo. Por razones de afinidad con el pensamiento general del entorno social se convirtió en el sistema filosófico "modelo", y esta influencia llegó al campo de la orientación escolar.

Estos dos factores, pues, condicionaron la línea practicante en la fundamentación filosófica de la Orientación durante los primeros años, para dar paso con posterioridad a otras orientaciones más estrictamente filosóficas. Hubo estudios sobre la adecuación Orientación-Pragmatismo por

autores como WRENN (51) y LLOYD-JONES y SMITH (52), los últimos tratando de adaptar intencionalmente los presupuestos instrumentalistas a la labor orientadora en sus decisiones sobre objetivos, procedimientos e investigaciones.

Según BECK: "Las tendencias en la literatura de inspiración filosófica sobre Orientación desde sus comienzos como campo formal de actividad pueden ser clasificadas en 10 categorías:

de 1900-1950

1. Tendencia a ganar aceptación como campo profesional de actividad.

2. Tendencia a delimitar el ámbito (por lo común, expandiéndolo)

3. Tendencia a la formación de escuelas de pensamiento.

de 1950-1957

4. Intento de reconciliar la "escuelas" y buscar en ellas elementos comunes.

5. Intentos de formular códigos éticos, y preocupación por las cuestiones de la relación del hombre con sus semejantes.

6. Consideración de la naturaleza del hombre y de lo

(51). WRENN, C.G.: Philosophical and Psychological bases of personnel services in education. Yearbook of the N.S.S.E., Univ. of Chicago Press, 1959.

(52). LLOYD-JONES, E./SMITH, M.: Student personnel work as deeper teaching. New York, Harper and Row, 1954.

que implica para la Orientación

de 1958-1960

7. Aceptación bastante amplia de la fenomenología y/o la teoría del campo como modelo físico de la orientación.

8. Comparación de los credos de los autores descolantes en orientación con las "escuelas existentes" de filosofía general y filosofía de la educación.

9. Examen de los principales problemas o dilemas en orientación a la luz de las "escuelas" o "posiciones" mencionadas en el punto 8:

10. Comprensión de que es necesario aclarar los aspectos filosóficos de la orientación para que esta sea capaz de hacer frente a las nuevas tareas en que se encuentra sumergida"(53).

A esta clasificación tan útil y compleja en el período de tiempo que abarca, se podría añadir la tendencia actual - que con posterioridad estudiaremos - de las "teorías" sobre orientación. Aparecen obras (PATTERSON, 1966; STEFFLER, 1965; WILLIAMSON, 1962) en las que más que de filosofía en sentido amplio, se habla de las teorías que cada fundamentación psicológica proporciona comparándolas entre sí. No interesa ya el proceso previo de la fundamentación filosófica, sino el modo en que las ideas

(53). BECK, C.E.: Philosophical foundations of guidance. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1963. p. 34-36

filosóficas se resumen en la actuación diaria. Es de destacar que esta última tendencia se ha producido cuando la realidades Consejo y Psicoterapia están altamente relacionadas tanto a nivel teórico como práctico; en gran parte es responsable de este fenómeno la asimilación por los autores de la teoría rogeriana, a caballo entre Consejo y Psicoterapia. Lo cierto es que se usan las teorías indistintamente para cada tipo de procedimiento.

Volviendo a las categorías de BECK, apreciamos en ellas un paulatino énfasis en la preocupación por los problemas de la fundamentación filosófica de la orientación. Se estudian más las escuelas que ofrecen marcos teóricos para la orientación y entran en función filosofías como la fenomenología y el existencialismo, que darán lugar, como más adelante veremos a teorías específicas aplicables a la orientación. Siguiendo a esta autor(54) veremos los supuestos filosóficos usados en la literatura sobre orientación y los sistemas filosóficos de que parten. Considera cinco etapas de desarrollo en la filosofía de la orientación.

Etapas amorfas

Hasta fines del siglo XIX, la orientación no esta-

(54). BECK, Op. cit. Cap. III.

ba sistematizada, y la ayuda se llevaba a cabo entre amigos o personas relacionadas, o por personas con ideas y tareas religiosas o legales, que encontraban en los postubados de su religión o profesión un marco útil para la relación de ayuda. El presupuesto general de aceptación de la contingencia del hombre y de su dificultad para analizar, comprender y resolver sus propios problemas era el que presentaba como posible y útil la ayuda exterior.

Etapas prescriptiva

Comienza con FREUD y sus teorías sobre la liberación de traumas y neurosis, por medio de la "catarsis" o liberación. Implicaba una concepción determinista del mundo. todo se mueve de acuerdo con leyes causales de la naturaleza y pueden explicarse todos los fenómenos de un modo naturalista. Concebía al hombre como compuesto de dos áreas claramente definidas: mental y física, que operaban por "impulsos" o necesidades. La labor de ayuda la prodría prestar desde fuera una persona que por no estar sujeta a la dinámica del cliente, puede objetivar los problemas que este tiene y "prescribir" soluciones.

Paralelamente y de modo relacionado a la extensión de las ideas freudianas en Estados Unidos, se fue desarrollando el campo de la orientación vocacional. El orientador, con su visión objetiva, recogía la información sobre el sujeto y le presentaba el posible cuadro de decisiones

a tomar. Hasta 1940, este tipo de "orientación directiva", basada en los presupuestos deterministas era la más extendida y apreciada. Al mismo tiempo se extendía el movimiento de los tests, que presentaba el instrumentalismo adecuado a tal posición prescriptiva a la hora de conocer las cualidades, aptitudes e intereses del sujeto. El propósito era la adaptación del individuo a la tarea, como medio para coseguir una mayor armonía personal y social.

Etapa no directiva

Apareció paulatinamente provocando una influencia enorme en todos los profesionales dedicados a la orientación, de tal modo que hoy es difícil encontrar un orientador que se califique a sí mismo como exclusivamente directivo. Aunque, como señala BECK (55), en su ansia de ganar aceptación exagera su posición, dando lugar a gran cantidad de polémicas, es indudable la enorme influencia ejercida en las profesiones de ayuda, y sobre todo en el tema que tratamos ahora de la fundamentación filosófica. Quizá por ser una postura comprometida y divergente, y también por el genio personal de su exponente principal, C.R. ROGERS, es una de las teorías que tiene una fundamentación filosófica más completa, independientemente de que se esté de acuerdo con todos sus presupuestos o no.

(55). Citaremos a partir de ahora la traducción castellana de BECK, C.E.: Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos. Buenos Aires, el Ateneo, 1973. p. 60.

La asunción fundamental es que el hombre tiene potencialidad plena para resolver sus problemas personales de adaptación, por sí mismo, sin necesidad de apoyo exterior práctico. Simplemente con que el sujeto pueda elaborar sus problemas en presencia de un consejero empático, podrá resolverlos y conseguir un ajuste y una adaptación más completos, y una capacidad mayor para la resolución de futuros problemas.

La presuposición de la libertad es completa en todos los casos y niveles debiendo el consejero dejar sus propios valores de lado en todo el proceso de orientación, e incluso suspenderlo a instancias del cliente. Con esto y con su realismo axiológico se acerca a la posición fenomenológica en psicología, si bien la fenomenología filosófica "pura" contiene postulados que no podría aceptar plenamente.

Etapas fenomenológicas.

Surgió paralela a la posición no-directiva, tendiendo un puente entre ésta y la de los orientadores clínicos al proporcionar una base común en la que se pudieran compaginar creencias y técnicas de uno y otro bando. Las creencias propuestas por los fenomenólogos se cristalizaron para su aceptación por los orientadores en la obra de SNIYG y CONBS. En ella señalan detenidamente las implicaciones de la concepción fenomenológica de la conducta humana.

Una postura sintatizadora, obtenida a posteriori, es decir, extrayendo los postulados más comunes tenidos en cuenta en la literatura de fundamentación filosófica de la Orientación es la que propone CRIBBIN. El período de tiempo que abarca (1935-1950) puede parecer un poco antiguo, aunque las conclusiones pueden hacerse válidas con posterioridad a la última fecha y constituyen un esquema conceptual "menos elevado" filosóficamente que el fenomenológico, pero lo que pierde en abstracción lo gana en calidad, concisión y adecuación a la vida diaria. Los supuestos inmediatos son los siguientes:

"1. La orientación se basa en el reconocimiento de la dignidad y valor del individuo, y en su derecho a recibir asistencia personal en momentos de necesidad.

2. La orientación se centra en el estudiante, pues se preocupa por el desarrollo óptimo de este en su totalidad y la más cabal realización de sus potencialidades, para fines individuales y sociales.

3. La Orientación, como punto de vista, es tan vieja como la buena educación. Es moderna con referencia a:

- a. los aspectos de la vida del estudiante que son considerados como responsabilidad de la escuela.
- b. los servicios que ofrece a los estudiantes y
- c. las técnicas que emplea para lograr sus objetivos.

4. La Orientación es un proceso contínuo, ordenado y educacional. Por ende, es parte integrante de la educación y no una mera adición periférica.

5. La Orientación es responsable tanto ante la sociedad como ante el individuo.

6. La Orientación debe respetar el derecho de todo estudiante a la ayuda y servicios que ofrece.

7. La Orientación aspira a la cooperación, no a la comprensión. Por ende, tiene carácter de ayuda, y en ella no hay lugar para la coerción.

8. La Orientación aplica la asistencia brindada a los estudiantes para hacer juiciosas elecciones, planes, interpretaciones y ajustes en las situaciones críticas de la vida.

9. La Orientación exige un estudio amplio del estudiante en su encuadre cultural mediante el uso de toda técnica científica disponible. La comprensión del estudiante debe preceder a la prestación de asistencia.

10. La Orientación debe ser confiada solamente a aquellos naturalmente dotados para la tarea y que tienen la preparación y la experiencia necesarias.

11. La Orientación no es prerrogativa de un grupo particular de especialistas. Pide cooperación de todos y cada uno trabaja dentro de su propio ámbito de responsabilidad y en el nivel de su propia competencia.

12. El punto focal de la Orientación consiste en ayudar al estudiante a que realice lo mejor de sí mismo, en lugar de resolver problemas aislados, sean del individuo o los de

la escuela.

13. La Orientación es el elemento mediador entre el estudiante y el conjunto de la educación.

14. La Orientación es el elemento individualizador, personalizador y socializador de la educación.

15. El programa de Orientación debe ser sometido a constante evaluación científica en términos de su eficacia.(58).

Muy resumidos, estos son los fundamentos primeros del movimiento de la Orientación. Por ser los fundamentales, siguen siendo válidos en la actualidad. El orientador necesita elementos más concretos en su práctica diaria y de ahí han surgido las llamadas TEORIAS concretas, que con un grado de abstracción menor que los presupuestos filosóficos, fundamentan teóricamente la labor práctica diaria.

Es decir, no proporcionan solamente ideas o asunciones filosóficas, sino también las técnicas y actividades, los enfoques prácticos que de ellas se derivan, cosa que no llevaban a cabo las teorías filosóficas amplias. Por tanto, es en este punto donde el orientador debe decidirse, o por la aceptación de una de las teorías propuestas, o por la construcción de una propia, a partir de los presupuestos y elementos teóricos previamente existentes.

Aunque se advierte claramente en la literatura sobre (58). CRIBBIN, J.F.: An analysis of the theological, philosophical and sociological principles of guidance New York, Fordham, 1951

teorías de la orientación una tendencia que no ayudará al orientador a decidirse por ninguna, que es la relativamente escasa aportación de técnicas hecha por los teóricos, este debe intentar formularse su propia teoría o al menos un conjunto de presupuestos amplios que puedan fundamentar su labor. Los teóricos no aportan técnicas por el compromiso intelectual que eso supone, por comodidad y por pensar que "la técnica es cosa del técnico" y que debe ser él quien seleccione las que vaya a utilizar, ya que una misma técnica en manos de dos orientadores distintos, puede dar resultados muy desiguales, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos. También influye en este campo la circunstancia de que parezca que por actuar con el cliente por medio de una técnica, sea modificarle en algo, cambiarle, etc. Por eso se deja la técnica al arbitrio del orientador.

"Más especificación es lo que se requería, y no menos; varios teóricos han examinado en términos muy generales lo que el terapeuta debería sentir hacia el paciente y como debería pensar sobre los problemas de este último. A esta altura, con frecuencia se abandona el tema, como si de allí pudieran desprenderse automáticamente actuaciones o técnicas apropiadas. Pensamos que este supuesto carece de fundamento y que conduce a la difícil tarea de especificar la técnica. Lo que afecta directamente al paciente es lo que

el terapeuta hace, y no lo que el terapeuta siente."(62)

Necesidad de la teoría

A pesar de estos inconvenientes de la teoría a nivel práctico es muy conveniente que el orientador disponga de un marco teórico claro en que basar sus actuaciones. Las opiniones a favor de este punto son muy abundantes.

SHERTZER y STONE se definen cercanos a la práctica al afirmar que:

"El asesor que se prepara para su desempeño independiente no debería cometer el error de pensar que puede actuar al margen de toda teoría. Las actividades de todo asesor deben basarse en algún conjunto de supuestos, en alguna serie de principios organizadores, en algún núcleo de creencias, a los que bien puede denominarse teoría; y el problema estribaría en determinar si los reconoce abierta y explícitamente como tales o si el individuo prefiere negar su existencia mientras mantiene la ilusión de que la teoría no tiene lugar alguno en su mundo."(63).

-
- (62). FORD, D.M./ URBAN, H.B.: Systems of psychotherapy. New York, John Wiley and Sons, 1963. Pp. 66-67. Cit. por SHERTZER y STONE.
- (63). SHERTZER, B./ STONE, S.C.: Manual para el asesoramiento psicológico. Buenos Aires, Paidós, 1972. p. 374.

Esto se encuentra en el extremo opuesto al pensamiento común del estudiante de la orientación, que lo que quiere es práctica, y no tanta teoría, y del orientador en la institución escolar, que cree, por lo común, que la construcción o sustentación de teorías forma parte de discusiones filosóficas poco útiles para la práctica, y que por lo tanto, se puede establecer una línea de separación tajante entre teoría y práctica. El fundamento personal de esta postura del orientador "practicante" se basa en una tendencia a la comodidad ideológica, y a la evitación de problemas abstrusos. Parece más conveniente centrarse en la práctica diaria - conocida, concreta, real - que "perder el tiempo" en elucubraciones filosóficas más o menos elevadas y complicadas. Al mismo tiempo, esta postura se basa en una conciencia de superioridad personal (en ser el "práctico", el "real"), mediante la que es posible justificar la ausencia de preocupaciones filosóficas profundas.

Bajo esta postura antiteórica, se encierra un enorme contrasentido, en muchos casos no advertido por quienes la sustentan: que es imposible realizar Orientación Personal sin tener un conjunto amplio y estructurado de presupuestos filosóficos que sirvan de base a la actividad práctica diaria. Es imposible, por ello, realizar una dicotomía tajante entre teoría/práctica; el mero hecho de asumir una visión práctica implica necesariamente unos

presupuestos básicos que la fundamenten. STEFFLRE alude al problema en la siguiente cita: " Los que creen que pueden operar enteramente sin teoría e incluso asumen una posición antiteórica, basan habitualmente su conducta en una teoría implícita, aunque esté vagamente definida. No hay otro medio por el que puedan decidir qué hacer. La intuición, a veces presentada como un sustituto de la teoría, es en sí y simplemente, una manera ruda de establecer hipótesis."(64).

En el mismo sentido se pronuncia PEPINSKY:"Es claro, que pocos orientadores son teóricos en el sentido estricto del término, pero inevitablemente, todos y cada uno de ellos tienen ciertas asunciones en el trabajo con los clientes. Tendrá una racionalización implícita (aunque sea vaga y poco reconocible) para lo que hace, algunas intuiciones sobre lo que diferentes clientes harán en diferentes situaciones, y algunas ideas generales acerca de los métodos de orientación con visos de ser efectivos."(65)

De esta aceptación de la imposibilidad de aproximarse a la práctica orientadora sin una fundamentación teó-

(64). STEFFLRE, Op. Cit. p. 3.

(65). PEPINSKY y PEPINSKY, Op. cit. p.iii.

rica suge como consecuencia lógica la necesidad que tiene todo orientados en ejercicio de sustentar una teoría de algún tipo. El consenso es general entre los autores que se preocupan por el problema de las teorías sobre la orientación: no sólo propugnan su conveniencia, sino su necesidad.

"...debe actuar desde alguna noción sobre lo que el cliente significa para él, qué es lo que significa él para la vida del cliente, cuáles son los objetivos adecuados de la orientación, cuál es la función del orientador, qué técnicas son adecuadas para la consecución de determinados objetivos, y otros elementos que, reunidos, constituyen para él una teoría de la orientación."(66).

BOY y PINE refiriéndose a la necesidad de una teoría para la orientación escolar dentro de la institución educativa dicen: "Es esencial que el orientador desarrolle una guía teórica para su trabajo. Necesita una, no solamente para su existencia profesional, sino también para su propia vida.

Sin una fundamentación teórica, la orientación personal dentro de la escuela carece de anchura y profundi-

(66). STEFFLRE, Loc. cit.

dad. Un orientador que no conoce el "por qué" de su existencia y función, se vuelve más interesado en los mecanismos de la orientación escolar que en el arte de la orientación personal. Sin una teoría de la orientación, los orientadores aparecen como técnicos y no como profesionales ... La preparación para una profesión tiene mucho que ver con la teoría sistemática, un elemento virtualmente ausente en la vida del no-profesional."(67).

La separación entre teoría y práctica es, si cabe, mayor en la orientación que se lleva a cabo en la escuela superior; en muchos casos el punto de vista inverso al ya considerado, es decir, no sólo por la ausencia de teorización en el orientador practicante, sino también por la falta de practicidad en el teórico.

A ello apunta RATIGAN: "El teórico profesional, dedicado al estudio de cuestiones fundamentales, puede inclinarse a considerar al consejero escolar como un operario que lleva a cabo las tareas necesarias con herramientas adecuadas, pero sin una visión acerca del significado real de su trabajo. En respuesta, el orientador practicante puede estereotipar al teórico como un ser que habita en una torre de marfil con una dieta de sueños, produciendo solamente telara-

(67). BOY y PINE, op. cit. pp. 98-99

ñas.

La zanja separatoria en el entendimiento entre la teoría y la práctica del consejo en el nivel de la enseñanza superior refleja hacia el exterior una actitud de superioridad que en ciertos casos puede ser atribuida a reacciones compensatorias provenientes de sospechas de inferioridad. Tales sospechas están a veces basadas en la realidad. Bastantes teóricos serían incapaces de resolver los problemas habituales de un consejero escolar. Es igualmente cierto que el consejero escolar tipo mecánico, obsesionado con el tiempo, los instrumentos y las técnicas cubre su hueco en la cadena de montaje de la producción educativa de masas, con poca percepción de lo que significa la empresa total." (68).

Es opinión generalizada, pues, la de que el orientador necesita un marco de referencia teórico para la realización de su labor. El problema inmediato que esto plantea es el de la amplitud que este deba tener. En la literatura se aprecia una gran variabilidad de términos referentes a este campo: filosofía, teoría, asunciones, presupuestos, etc. A pesar de la dificultad en el establecimiento de diferencias, parecen advertirse dos tendencias más o menos claras al respecto: que el orientador posea un marco amplio (filosofía, teoría) o que se conforma con un esquema más reducido (presupuestos, asunciones). En el primer caso se

(68). RATIGAN, "The place of counseling theory in high school programs" en STEFFLRE, op. cit. p. 215.

propondría una elaboración personal, profunda y complicada; mientras que en el segundo se trataría de la aceptación a partir de las teorías existentes de un marco más escueto. Esto último plantea, a su vez, el problema del eclecticismo que será discutido más adelante.

La dificultad surge principalmente en torno al problema de lo que sean las teorías, las hipótesis, los puntos de vista, y las relaciones que existan entre ellos. Podría establecerse una gradación, en cuyo inferior o más concreto extremo estarían los presupuestos, conjunto de asunciones básicas que el orientador sustenta para llevar a cabo su labor. Aun siendo el estadio más bajo de fundamentación filosófica de las actividades orientadoras, probablemente sea el más utilizado, por los orientadores directamente preactivantes.

Un segundo escalón, algo más abstracto sería el de los "puntos de vista". Es un no llegar a la teoría, por el convencimiento de que las bases filosóficas sustentadas no cumplen las condiciones necesarias y suficientes para poder ser denominadas "teoría". Es más amplio que los presupuestos, y a la vez más especializado, porque sustenta presupuestos directamente derivados de la teoría, que tienden a configurar la labor orientadora de un modo muy específico. Es decir, no ya la sustentación de una imagen

- -

determinada del hombre y de su lugar en el mundo, sino una visión clara de problemas operativos en cuanto al modo de enfocar la relación orientadora, una estructuración propia y personal del campo, que, sin llegar a la teoría, por no cumplir plenamente los requisitos de una teoría en sentido estricto, cumple hasta cierto punto las funciones de esta.

PATTERSON, apunta claramente a esta realidad; "Parece que counseling y psychotherapy han sido tan desarrollados en la práctica, que se ha prestado poca atención al desarrollo de teorías formales. Sin embargo, aunque no estén formalmente expresadas, en cada práctica o enfoque del counseling, hay asunciones implícitas. A veces no están expresadas claramente, e incluso no expresadas en absoluto. Pero están ahí. Las discusiones teóricas acerca de counseling y psychotherapy aluden frecuentemente a hipótesis, y asunciones, a veces confundiendo ambas. Muchas de estas discusiones teóricas son en un cierto sentido explicaciones a posteriori o racionalizaciones y no han sido desarrolladas formalmente a partir de la investigación. Por tanto, no están habitualmente expresadas de un modo claro o sistemático. Sin embargo son teorías en embrión y debería ser posible formularlas explícitamente como teorías formales... De tal modo, la palabra "teoría" se usa en un sentido lato, si se quiere que el libro pueda tener algún contenido. La palabra "punto de vista" sería quizá más

apropiada. (69).

El tercer escalón sería el propiamente filosófico, constituido por teorías en el propio sentido de la palabra. Y esto a pesar de las opiniones existentes sobre el hecho de que ninguna de las llamadas "teorías" cumple realmente con los requisitos exigidos para poder arrogarse tal denominación, quedando reducidas a "puntos de vista" ó "enfoces", que, sin ser plenamente considerables como adecuados filosóficamente, cumplen la función de fundamentación teórica, a falta de otro esquema mejor adaptado a tal efecto. Veamos, pues, el sentido y contenido de la teoría en el campo de la Orientación.

Concepto de Teoría

Existen diversos puntos de vista en cuanto a la consideración de las teorías, de acuerdo con el campo en el que se formulan. En el ámbito científico, la teoría se concibe como una organización o estructuración coherente de hechos, que se han ido estudiando detenidamente por medios empíricos o experimentales. Si esta ordenación de hechos contrastados aparece como válida, se formula una teoría explicativa del fenómeno estudiado, que, caso de ser comprobada en toda su extensión, se eleva a la categoría de ley.

(69). PATTERSON, Theories of counseling. p. 5.

El el campo de la Orientación, las teorías no tienen un carácter tan sistemático, no son explicadoras de hechos, sino clarificadoras de enfoques. Son, pues, aclaraciones, etiquetas que cada autor pone a su conjunto de presupuestos sobre la Orientación para facilitar la comunicación de su pensamiento, al tiempo que proporciona un "resumen de acción"; unas líneas generales de los métodos y procedimientos utilizados en la relación orientadora.

La teoría en el campo de la Orientación Personal describe las relaciones y las circunstancias que forman parte del proceso poniendo un relativo orden entre los datos que entran en juego y constituyen un modelo conceptual que puede ser fácilmente comunicado. Según STEFFLRE, "Las teorías no son solamente convenientes, sino también necesarias porque posibilitan la reducción de las complejidades a dimensiones manejables de modo que podamos trabajar con una gran cantidad de información que de otro modo sería imposible de ser manejada."(70).

Generalmente, una teoría se apoya en una serie de datos unidos por una estructura interrelacionadora que pone de manifiesto las relaciones existentes entre cada una de las partes.

(70). STEFFLRE, Op. cit. p. 1.

Para PATTERSON, "Una teoría formal tiene ciertas características. En primer lugar, hay una serie de postulados o asunciones. Estas asunciones componen las premisas del campo que la teoría contempla. Las asunciones deben estar relacionadas entre sí y ser internamente consistentes, debiendo estar especificadas las relaciones. En segundo lugar, hay una serie de definiciones de los términos o conceptos de la teoría. Estas definiciones relacionan los conceptos con datos procedentes de la observación, haciendo posible, de este modo el estudio de los conceptos en investigación o experimentación." (71).

Su labor no es simplemente la predicción de lo que ha de ocurrir, sino también la reunión de los hechos conocidos al respecto dentro de un marco de referencia claro y conciso, y por tanto, fácilmente comunicable y comprensible.

Una de las inconsecuencias existentes en el campo de la fundamentación teórica de la Orientación es su falta de empirismo. Es difícil de aceptar, de comprender y de adherirse a un esquema conceptual, "racional". Es decir, construido por deliberación razonada a partir de unos presupuestos posibles. La mayoría de las teorías son construcciones

(71). PATTERSON, Theories of counseling. P. 4.

de este tipo, llevadas a cabo, previamente a la experimentación por sus autores, es decir, comprobando a posteriori su utilidad y adecuación. Parece que este ha de ser un punto negativo inevitable en el campo de la Orientación. Cabe aceptarlo en el modo en que lo hace STEFFLRE: "Al examinar la teorías sobre Counseling, nos vemos sorprendidos por el hecho de que no parecen estar fuertemente basadas en datos empíricos o construidas siempre habilidosamente para iluminar las relaciones entre los hechos que se consideran. Esta sorpresa puede tender a inmovilizar a un consejero novel. Puede decir: ¿Cómo puedo actuar, estando las teorías tan pobremente basadas?. El mejor medio para resolver este dilema parece ser el establecimiento de una distinción entre acción y creencia"...

"No podemos esperar hasta que las teorías estén perfeccionadas, sino que tenemos que actuar con la evidencia que en este momento poseemos. Al elegir entre los enfoques que se nos ofrecen, deberemos coger el mejor de entre lo que parece ser un conjunto bastante pobre. Quizá tengamos que actuar "como si" supiéramos, cuando, de hecho, sabemos que no sabemos" (72).

(72). STEFFLRE, Op. cit. pp. 10-11.

Bases de las teorías.

El número posible de teorías es enorme, a causa de la gran amplitud del campo y de la cantidad de variables que influyen en el proceso. El hecho de que existan solamente unas pocas proviene - aparte del interés relativamente bajo que hasta ahora se ha tenido en problemas teóricos - de que las teorías parten de unas bases fundamentales que restringen el ámbito del fenómeno. Si uno de los fundamentos de la Orientación, es la ayuda, quedarán descartadas todas las actuaciones - y consiguientes teorías - que no fomenten que vayan en contra de este postulado básico. Del mismo modo, si se tiene como básico el sentimiento de la dignidad del individuo y de su derecho al autodesarrollo, no será viable, por ejemplo, el desarrollo de una teoría que trate los problemas personales por medio de castigos corporales. La posibilidad - cómica - de desarrollar una teoría de este tipo existe, aunque afortunadamente no sea viable. Nadie debería intentar curar la timidez a bofetadas, aunque a veces se haya hecho.

Las bases fundamentales que una teoría - en el caso del "autor"- o un conjunto de presupuestos - en el caso del orientador practicante - tiene son, habitualmente, de estos tipos:

Personales. Inevitablemente, en ambos casos se plasma la personalidad del constructor o usuario, que determina su actuación en la ayuda a partir de su idiosincrasia y concepción del mundo. Una influencia de este tipo es inevitable aún en los más radicales defensores de teorías, a causa de la dificultad que tienen para retraer su personalidad al realizar su función. Por todo ello hay que confiar en que todo orientador por el hecho de querer serlo, cumpla con todo un cúmulo de requisitos positivos,

Históricas. STEFFLRE, considerando este punto, afirma que las ciencias sociales, como sucedió con las ciencias físicas en su comienzo, se teorizan a partir de afirmaciones emocionales y creencias, en lugar de basarse en evaluaciones experimentales. A pesar de que existe una gran diferencia en cuanto a dificultad de experimentación en unas y en otras, la cita es válida como crítica a la teorización. "Las ciencias sociales están hoy, y quizás estarán siempre, en la situación de las ciencias físicas hace quinientos años, en cuanto a los límites impuestos sobre ellas. Es imposible estar completamente libre de elementos emocionales y valorativos a la hora de elaborar teorías en ciencias sociales. Las ciencias sociales son tales que debemos considerar siempre fines, y, por lo menos en este momento histórico, los fines u objetivos deseables, se pueden "dar" y por lo tanto no están sujetos a investigación. No podemos evitar la teoría éti-

ca que señala hacia el "deber ser", aunque pueda limitar la aceptación de las teorías psicológicas relacionadas con el "ser" o con el "poder ser". La teoría psicológica puede decirnos la distancia relativa y el tipo de firme de varios caminos, pero solamente la teoría ética puede decirnos cuál es conveniente tomar."(73). Además de esto, es necesario tener muy presente que toda teoría debe estar basada en - o mejor: subordinada a - una realidad clara y precisa.

Sociológicas. El contenido social influye de manera decisiva en la formulación y el uso de teorías sobre el Consejo. Los grupos nacionales, los subgrupos sociales e incluso el lenguaje -por medio de su "forma interior"- influyen la labor del teórico.

Uso de las teorías. A pesar de esta ausencia de fundamentación propiamente empírica, las teorías sobre Orientación Personal, tal como están formuladas actualmente, cumplen varias funciones. Para WILLIAMSON son las siguientes:

" 1. Una teoría ayuda a encontrar relación o algún grado de unidad entre diversas observaciones o experiencias de la existencia humana.

2. Una teoría proporciona directrices operativas que ayudan a efectuar una evaluación provisional de la dirección y deseabilidad de su propio desarrollo como ser humano. Es uno de los medios por los cuales el individuo puede comprender qué progreso está haciendo hacia lo que ha seleccionado como un concepto deseable de la vida productiva.

(73). STEFFLRE, op. cit. p. 4.

3. Una teoría, como formulación provisional de una posición sujeta a verificación, evaluación y reformulación, tiene la utilidad de evitar la imposición de una conclusión derivada por el orientador de su propia observación de las experiencias de otros.

4. Una teoría, explícitamente expuesta, identificada y clasificada, tiene la utilidad de evitar la necesidad humana por parte del orientador de reclutar adeptos a su teoría."(74).

STEFFLRE señala las siguientes:

- Ayudan a coordinar los datos, porque predicen las leyes, del mismo modo que las leyes predicen los acontecimientos.

- A partir de la teorías podemos definir verdades operacionales porque las teorías contienen aseveraciones que llevan a predecir sucesos que pueden ser evaluados y verificados.

- Enfocan nuestra atención en datos relevantes diciéndonos qué buscar y llevándonos a la utilización de una terminología consistente.

- Pueden ayudarnos a construir nuevos métodos de comportamiento en una situación de aconsejamiento y apuntar a medios de evaluar los ya existentes.

(74). WILLIAMSON, E.G.: Vocational counseling: some historical, philosophical and theoretical perspectives. New York, Mc Graw and Hill, 1965. pp.154-157.

Por último, SHERTZER y STONE resumen en cuatro puntos las funciones de la teoría:

"1. La teoría resume y generaliza un conjunto de informaciones, Se la utiliza como una especie de taquigrafía científica.(75).

2. La teoría facilita la comprensión y explicación de fenómenos complejos.

3. La teoría es predictiva. Permite predecir lo que ocurrirá en el futuro en ciertas condiciones.

4. La teoría estimula nuevas investigaciones y el descubrimiento de hechos adicionales."(76).

La necesidad y la utilidad del uso de teorías por los orientadores queda bien clara a partir de las citas expuestas. El problema, anteriormente citado se centra en el modo en que todo este bagaje teórico llega al orientador practicante. No quiere decirse con esto que los teóricos - citados y por citar - no conjuguen la teoría con la práctica, pero, inevitablemente lo hacen de distinto modo. Quizá en un nivel superior y con más medios.

(75). SHERTZER y STONE, Op. cit. p. 355.

(76). Concepto muy cercano al de Taxonomía de Objetivos de la educación.

Por esta causa, hay dos vertientes distintas en cuanto al concepto y al uso de la teoría: la ya citada de los "teóricos", autores de renombre e investigadores, y la que puede presentarse al orientador practicante, algo enemigo de "teorías" y reacio a usarlas. A grandes rasgos, las soluciones que este último tiene son cuatro:

1. No usar ninguna.
2. Elaborar una propia.
3. Adherirse a una de las ya existentes.
4. Componer un repertorio ecléctico de presumpuestos a partir de las existentes.

1. La primera posibilidad queda descartada, por definición, ya que es imposible acercarse a la práctica del consejo psicológico sin tener un esquema teórico, aunque sea incompleto —e incluso "inconsciente"—. Todo orientador entregado a su tarea tiene forzosamente un núcleo de asunciones mínimas sobre su papel en relación con los sujetos, sobre el concepto del hombre en general, de su naturaleza y lugar en el mundo, etc.

Estas asunciones pueden proceder de una elaboración propia o bien del pensamiento de otros autores o escuelas teóricas, pero es inevitable que existan y que ejerzan una influencia clara en la labor del orientador.

Puede añadirse en este punto todo lo dicho anteriormente con respecto a la necesidad y utilidad de la teoría.

Todas aquellas razones reforzaran el inconveniente de la ausencia de fundamentación teórica del orientador.

2. La segunda posibilidad excede en muchos casos las capacidades del orientador -en cuanto a tiempo disponible, formación recibida y aptencia por esta tarea. La fundamentación teórica que esta concepción traeria emparejada, podria llegar a incidir negativamente sobre las tareas prácticas del orientador en su trabajo diario, por lo cual es mucho más conveniente, en lugar de manejar un concepto tan amplio de teoría, adoptar una más reducido, que podria plasmarse en unos presupuestos personales.

En este caso sí puede ser útil para el orientador el "perder" algo de su tiempo tratando de sistematizar las asunciones filosóficas que tiene acerca de su tarea y de los elementos materiales y formales con los que tiene que actuar. En este caso, no se trata ya de producir una teoría en el sentido propio, comprensiva, estructurada, etc, sino de sistematizar los presupuestos, los propios presupuestos, para dar mayor profundidad y adecuación a la propia labor; no será necesario, por tanto, que esté claramente expresada, ya que su utilidad fundamental estará en el propio orientador. Si queremos que esta posibilidad esté incontaminada -lo cual es bastante improbable- de las dos siguientes (es decir, que la teoría o los presupuestos

sean totalmente del orientador) hemos de pensar que sus presupuestos teóricos han de surgir de la práctica orientadora.

No es lógico que los presupuestos surjan siempre de la práctica pues para enfrentarse con ella hay que llevar una teoría; pero hay un fenómeno paralelo que sí sucede y debe suceder y es la investigación operativa que el orientador puede llevar a cabo junto con la labor práctica. Conseguirá, de este modo, contrastar las hipótesis previas a la acción, ratificar su postura ante la relación de ayuda, conseguir hacer "suyos" los presupuestos teóricos, y por tanto aumentar el entusiasmo en la labor, etc. Se establecerá un efecto circular que vaya de la teoría a la práctica y viceversa, aportándose entre sí los hallazgos de cada una. Además este será el modo de evitar la dicotomía teoría / práctica, al resultar englobadas ambas dentro de un mismo proceso.

A favor de esta posibilidad y en contra de la siguiente (adhesión a una de las existentes), se pronuncian BOY y PINE:

"La teoría del orientador no debería ser una adopción sin más de la teoría de otro. Todo orientador inmerso en la tarea de construir un fundamento teórico para su trabajo adopta una teoría provisionalmente y la somete a la

prueba de la práctica. De tal confrontación surge una teoría ponderada, refinada y modificada a la luz de la psicología y la filosofía personales del orientador "...Es precisamente la asimilación personalizada y la aplicación de una teoría la que la hace significativa para el orientador y lo que le capacita para orientar con más efectividad. Esto no significa que la teoría se convierta en una "chapuza" en la traslación personalizada sino más bien que se torne más coherente y utilizable."(77).

El que una teoría en ciencias humanas no pueda aplicarse con la misma rigidez que en la ciencias físicas depende del elemento subjetivo que proporciona la interacción humana. Por eso, en el caso de la teoría de la orientación - en la que la interacción humana es máxima, al estar el orientador frente a lo a los orientandos - es importante que esta se encuentre plenamente subsumida en la personalidad del orientador. Por ello BOY y PINE se deciden claramente por esta segunda posibilidad.

3. La tercera de las posibilidades, en contra de la cual hemos visto la opinión de BOY y PINE, no está, ciertamente, entre las menos utilizadas. Presenta la facilidad de que, al estar todas las teorías "de autor" claramente

(77). BOY y PINE, Op. cit. p. 100.

especificadas, no es necesario construir una propia ni analizar detenidamente cada uno de sus supuestos, sino adoptar en bloque una de ellas, aceptando sus presupuestos métodos y técnicas. Es una postura poco reprobable, si existe una identificación plena del orientador con la teoría, ya que esta, sin ser una elaboración personal del consejero, cumple las funciones teóricas que aparecen tan necesarias en la labor orientadora. Aunque una aceptación de este tipo puede llevar aparejada una cerrazón que genera rechazo o desprecio hacia las demás teorías que no debe mantenerse. No es necesario realizar una defensa a ultranza de las convicciones teóricas propias, como si estas fueran las únicas verdaderas, más si esto puede traer inconvenientes a la hora de la práctica, sino aceptar la posible validez de los fundamentos de la teoría que no se sustenta, estando siempre dispuesto a contrastarlos y a aceptarlos caso de ser útiles. En la práctica sería difícil encontrar un orientador exclusivamente centrado en una teoría sin contaminación de las demás. Todo ello lleva a una propuesta de apertura intelectual ante las teorías que no se sustentan, tratando de no considerar a los presupuestos personales como un dogma único, sino como algo susceptible de cambio.

4. Si avanzamos hasta las últimas consecuencias de esta postura nos encontramos con la cuarta posibilidad: la recopilación ecléctica de un conjunto de presupuestos

a partir de las teorías existentes. Estos no serán una teoría en sentido justo, pero pueden servir como base teórica del Consejo al adoptar la posición no dogmática acerca de las diferentes teorías "expresas", se acepta que todas pueden tener algo útil y conveniente, y por lo tanto que se pueda hacer una selección de presupuestos, que, aún perdiendo el carácter de unicidad y consistencia interna de la teoría cumplan una función fundamentadora adecuadamente.

Esta posibilidad sería en tal caso, un punto intermedio sintetizador de las posibilidades números dos y tres citadas anteriormente: la elaboración de una teoría o conjunto de asunciones propias (esta apropiación es casi inevitable, tanto en la elección como en el uso de los presupuestos procedentes de cada teoría) tomadas de las teorías existentes. Sería un modo de seleccionar los aspectos más experimentados y útiles de cada una de ellas, los más acordes con la idiosincrasia del orientador y de superar los aspectos negativos que por causa de la "unicidad" de la teoría, tiene esta a veces. Esta posibilidad es atacada desde el punto de vista del menosprecio del eclecticismo como "solución fácil" al problema. Parece que en este caso haya que seguir la tendencia general de "tomar partido" en lugar de aceptar posiciones intermedias. Nuestra opinión al respecto es que en el campo de la Orientación Personal dentro de la escuela, vale más un eclecticismo

asimilado positivamente, que una asimilación forzada a una teoría determinada.

BOY y PINE atacan al eclecticismo diciendo que " El desempeño del orientador profesional no es un conglomerado de métodos usados porque parecen ser las mejores técnicas al alcance de la mano. Más bien, su punto de vista está basado en hipótesis psicológicas y filosóficas que la capacitan para contrastar, con un grado razonable de confianza y seguridad los problemas diarios y cada vez más acuciantes del Consejo dentro de la institución escolar. Por conocer el "por qué", maneja el "como" del consejo con mayor facilidad y más efectividad." (78).

Frente a esto, parece posible la existencia de un eclecticismo inicial que llevaría a una integración de una teoría dentro de la personalidad del orientador, salvando de este modo el etiquetado negativo de ecléctico.

De las cuatro posibilidades propuestas esta parece ser la que más utilidad reporta, sin tener muchas desventajas ni obligar al orientador de la institución escolar a realizar una gran inversión de tiempo en labores de tipo teórico contraproducentes para su labor práctica, le po-

(78). BOY y PINE, Op. cit. p. 101.

sibilita, sin embargo para clarificar su pensamiento teórico. Y esto lo hace mediante una elaboración discursiva y personal de los contenidos propios de las diversas teorías, y no como una asimilación pasiva a uno de los esquemas teóricos existentes. Será pues "su" teoría, que se sustenta ante las demás y que se contrasta con las de otros profesionales.

Por otra parte, hay que pensar que las diferentes teorías pueden tener una base común, que en la práctica aparezca distinta por los distintos enfoques con que se la contempla. Esta es la opinión de CARKHUFF y BERENSON, que sobre esta base defienden la postura ecléctica.

"El modelo es abierto, aunque sistemático y ecléctico, construido alrededor de un núcleo central de condiciones compartidas, y complementadas por las contribuciones específicas de un gran número de tipos de tratamiento preferidos en potencia. Hemos desarrollado un modelo basado en la interacción multidimensional basada en la interacción del orientador, el cliente, y variables contextuales en las que tanto el cliente como el orientador, son evaluados en dimensiones relevantes de funcionamiento interpersonal," (79). Es conveniente, por tanto, que el orientador elabore su "teoría personal y propia" , clarificadora de su

(79). CARKHUFF, R.R./BERENSON, B.G.: Beyond counseling and therapy. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1967. P. 228.

pensamiento y base de sus actuaciones prácticas, a partir de las ideas existentes, más que asimilarse a un esquema teórico exterior que no permite una elaboración personal. Es importante recordar algo que se vio en la distinción entre Consejo y Enseñanza: : la gran relación existente entre teorías de la educación y teorías de la orientación, comprensible por estar ambas relacionadas con el ámbito de la conducta. PATTERSON lo señala del siguiente modo:

"Las teorías sobre counseling no pueden ser separadas claramente de las teorías del aprendizaje, de la personalidad o de las teorías generales sobre el comportamiento. El hecho de que trabajen con clientes que manifiestan una conducta más o menos desequilibrada, anormal o insatisfactoria en algunos aspectos, bien sea hacia su propia persona, hacia la sociedad o hacia ambas cosas, no modifica el hecho de que sea la conducta el objetivo principal del orientador. Además, el aspecto de la conducta que constituye la preocupación principal del orientador, cae dentro del área de la personalidad en sus aspectos individuales y sociales. Y aún más, el objetivo del consejo es la modificación de la conducta o de la personalidad, en algún aspecto y hasta cierto punto. Los distintos enfoques del consejo difieren en la naturaleza específica y en la intensidad del cambio de comportamiento hacia el que se dirigen, pero todos aceptan un cambio de comportamiento de algún tipo, incluyendo cambios en actitudes, sentimien-

tos, percepciones, valores u objetivos, como el fin del consejo. Desde el momento en que el aprendizaje puede ser definido como cambio en el comportamiento, el consejo está, por supuesto, relacionado con el aprendizaje y con las teorías relativas a este.

De hecho, es difícil distinguir entre teorías del aprendizaje, teorías de la personalidad y teorías del consejo.

Eventualmente, una teoría del aprendizaje, una teoría de la personalidad, una teoría de la percepción y una teoría del consejo y la psicoterapia deben ser todas, parte de una teoría general del comportamiento.

La discusión de las teorías del consejo, por tanto, envuelve inevitablemente las áreas de la personalidad y el aprendizaje. Toda teoría del consejo tiene, y debe tener, una teoría del aprendizaje y de la personalidad detrás de sí. Habitualmente, las teorías del aprendizaje y la personalidad relacionadas, son implícitas más que explícitas. Cuando son explícitas, habitualmente han surgido de la teoría del consejo o la psicoterapia, como en el caso de la orientación centrada en el cliente; aunque también puede suceder, por supuesto, que una teoría del consejo sea consistente con una teoría de la personalidad desarrollada independientemente. De cualquier modo, las teorías del

aprendizaje y las del consejo están interrelacionadas, aunque no hay necesariamente una teoría del consejo por cada teoría de la personalidad que haya sido desarrollada o identificada."(80).

Esta relación entre las teorías del consejo y las de otros campos dentro del comportamiento debe ponerse de manifiesto además entre el orientador y su propia vida. Es necesario que este muestre su compromiso con su labor desde su propia personalidad, ya que es indudable que la teoría procede, en gran medida, de la personalidad del que la elabora; el orientador debe vivir su teoría fuera incluso del campo profesional, es decir, en su vida privada. Una profesión de este tipo, marca inevitablemente a la persona que la ejerce; son muchos los autores que señalan que quien no vive efectivamente no puede orientar efectivamente, y se encontrará frenado en su profesión por el desacuerdo entre ésta y su propia vida.

Dando el último resumen a todo este problema de la adopción de la teoría que el orientador debe hacer, es imprescindible señalar que el orientador debe hacerse cargo no sólo de teorías, sino también de realidades; y todo ello con una actitud crítica que desemboque en una teoría (con minúscula y sin comillas) propia, prevaleciendo sobre el hecho de dónde proceda o quién la haya elaborado.

(80). PATTERSON, Theories of counseling... pp. 6,7.

Enfoques de la teoría.

Los criterios para delimitar las teorías del Consejo son múltiples y variados. Quizá el más usado en la actualidad sea el que distingue de un modo general las diversas teorías por el grado de intervención y de responsabilidad del orientador en el proceso del Consejo; es decir la disyuntiva entre directividad / no-directividad. De este modo se establece una separación genérica entre tres grupos que proponen diversas relaciones personales al orientador en su labor de ayuda.

Uno que propugna actitud activa de proponer al sujeto pautas de comportamiento para la solución de sus problemas, a partir de capacidades y valores del orientador; otro que piensa que todo debe salir del orientando, y que es él quien tiene toda la responsabilidad de la elección, siendo la función del orientador la escucha y la reestructuración de las exposiciones del orientando; y un tercero, intermedio entre los dos, que trata de llevar a cabo una dirección, relativa, basada en el conocimiento y experiencia superiores del consejero, aunque dejando al paciente la responsabilidad última de las elecciones a llevar a cabo.

También pueden utilizarse como criterios de división de las teorías, la escuela filosófica a la que se afilian

los que las proponen, el tipo de técnicas que emplean, el énfasis mayor o menor sobre los aspectos cognoscitivos o afectivos de la relación de ayuda, etc. (Se presentan los métodos de aconsejamiento con respecto a la directividad - no-directividad, teorías relativas a cada uno, para terminar con un resumen de las actitudes convenientes en la relación de ayuda, todo ello bajo el prisma de la utilidad que puedan presentar para la escuela secundaria. Los que tengan claro matiz psicoterápico serán citados simplemente.)

El término directivo ha sido, en el campo orientador de la institución escolar el primero en ser utilizado, a causa, quizá de la directividad casi obligatoria que imponía el uso temprano de los tests como proveedores de soluciones a los problemas escolares y profesionales; cuando la Orientación Personal comenzó a entrar en el ámbito escolar, siguió, por inercia, las mismas normas.

Este esquema técnico general asume que el orientador que trabaja en la escuela, tiene una formación suficiente para enfrentarse a los problemas que se plantean en el aconsejamiento de los alumnos. Este método proporciona al orientador la capacidad de ayudar a resolver los problemas educativos y personales del alumno, de un modo directo. Se centra en el problema y en la resolución del problema, más que en el sujeto que lo tiene y en su dinámica

personal, ofreciendo soluciones más que posibilidades para la superación de la situación total.

SMITH en 1955 afirmaba que "El hecho de que relativamente pocos orientadores de la escuela secundaria sean consistentemente no directivos en la práctica, difícilmente puede deberse a una casualidad. Precisamente esta circunstancia es originada por el hecho de que el método no directivo está destinado para ser usado con clientes cuyos problemas son de desajuste intelectual, un tipo de problemas que afecta a una porción diminuta de alumnos de la escuela secundaria."(81).

En la época actual, no se puede mantener este tipo de afirmación en relación con el que todos los orientadores sean directivos. Más bien sucedería lo contrario: la manifiesta intención de no desviar el desarrollo de la persona, queda plasmada en una explícita confesión de no autoritarismo por parte de casi todos los orientadores. (El que esta afirmación sea sincera y se trate de llevar a cabo, y el que aún tratando de llevarse a cabo se consiga o no, es más discutible). Lo que es muy interesante de resaltar es la precisión que el autor hace sobre las connotaciones terapéuticas de esta no-directividad, a causa del origen relacionado con la terapia de C.R. ROGERS.

(81). SMITH, Op. Cit. p. 78.

El método de orientación no directivo difiere del anterior, como su nombre indica, en el grado de conducción y de influencia del orientador sobre el orientando. En este caso es el sujeto de orientación quien debe llevar el peso de su propia orientación, mientras que el papel del consejero es la aceptación incondicional del orientando y a la clarificación y reestructuración de los sentimientos que expresa el orientando es una etiqueta a la que es fácil y está de moda adherirse, aunque sea extraordinariamente difícil de materializar.

Como punto intermedio entre los dos anteriores, aparece el método ecléctico que a pesar de lo vilipendiado que está por los grandes teóricos, quizá sea el más ampliamente extendido, particularmente en el nivel escolar en el que nos centramos. Consiste fundamentalmente en el empleo, por parte del orientador y de un modo indistinto, de los instrumentos y técnicas de los dos anteriores de acuerdo con las circunstancias de una situación de orientación específica. Volviendo a SMITH, "En la práctica el ecléctico es más directivo que no-directivo. Esto es así, en parte porque intenta ayudar a los sujetos a solucionar toda clase de problemas más que reducirse a tratar a aquellos que tienen problemas emocionales, tal como hace el no-directivo. Además, el orientador ecléctico puede a menudo seguir tales prácticas como ayudar al orientando

a programar un plan de acción y efectuar una labor de seguimiento para ver si el orientando está realizando progresos hacia su objetivo, cosas ambas que el orientador "no directivo" no haría. Orientadores, profesores, y administradores son conscientes del hecho de que los problemas y las necesidades de los alumnos en el nivel de la escuela secundaria son predominantemente de un tipo que requiere que el orientador proporcione fuentes de información, ayudar al sujeto en la realización de interpretaciones acerca de oportunidades y necesidades de naturaleza educativa, vocacional o personal y social, o que proporcione otro tipo de asistencia destinado a facilitar el progreso del individuo hacia objetivos que impliquen la realización de elecciones, planes o adaptaciones. Esto no quiere decir que los orientadores dentro de la institución escolar no sean, en muchos casos, capaces de ayudar a individuos con problemas emocionales, sino más bien, que la mayor parte de los alumnos de la enseñanza superior son "normales" y, por lo tanto, no necesitan una orientación psicológica de tipo altamente clínico."(82)

Por tanto, el orientador dentro de una institución escolar tiene que partir del eclecticismo en cuanto a la elección de teorías, para, basado en la realidad y con una actitud crítica, elaborar un criterio propio y personal, al que responderán más adecuadamente las exigencias del proceso de

(82). SMITH, Op. cit. p. 80.

Orientación.

En relación con este esquema general de distribución entre métodos directivos y no directivos y dentro del continuum gradual que existe entre los dos, hay que tener en cuenta una gran cantidad de posibilidades metodológicas, de acuerdo con las dosis que de uno y otro se tomen, es decir, por simple combinación surge un número enorme de eclecticismos, prácticamente uno por cada orientador.

Tampoco faltan ejemplos de intentos de sistematización del eclecticismo "a alto nivel", o sea tratar de relevar a esta postura de las opiniones negativas a causa de su poca sistematicidad, elevándola a la categoría de "sistema". Como ejemplo puede citarse la Orientación "adaptativa" o actualizadora de SHOSTROM y BRAMMER, basada por una parte en la libertad del sujeto para realizar las elecciones que le lleven al ajuste de su yo, pero reconociendo, por otra que las adaptaciones, tienen una connotación clara de asimilación social y cultural que hacen necesaria una información exterior por parte del orientador.

"... este enfoque puede ser descrito adecuadamente, no como directivo, ni como no directivo, sino como auto-directivo. Esto quiere decir que el consejo opera desde un marco de referencia filosófico consistente - marco de referencia que dice: "Todas las actividades del proceso de orientación deben dirigirse hacia un fin consistente: la

autodirección y la autorrealización del cliente". Esto quiere decir, además, que todas las actividades del consejo son facilitadas por una relación permisiva, aceptadora, centrada en el sujeto. Sin embargo, dentro de este marco de referencia, no solamente es posible, sino deseable el uso de ciertos medios de información (registros, tests, información ocupacional, para ayudar al cliente a percibir problemas relacionados con sus propios objetivos. En otras palabras, se usa la información, pero solamente dirigida al fin último de la autorrealización del cliente."(83).

Este esquema conceptual, u otros semejantes, presentan la máxima utilidad para el consejo dentro de la institución escolar. No es el objetivo ni la intención de este trabajo el efectuar una discusión pormenorizada. Y mucho menos polémica, de las ventajas y desventajas que cada teoría o actitud general tiene, extrayendo, cuando sea posible, elementos útiles para la concreción de la Orientación Personal dentro de la institución escolar. Muchos de los orientadores considerados eclécticos se adherirían a él sin grandes dificultades, aunque la realidad de si cumplen o no cumplen los presupuestos de libertad, etc, no está clara, del mismo modo que no está claro que todos los consejeros que se califican a sí mismos de no directivos lo sean real-

(83). SHOSTROM y BRAMMER, Op. cit. p. 23.

mente y con todas sus consecuencias.

Haremos una revisión de las teorías tratando de extraer de ellas lo que pueda ser útil para la labor del Consejo dentro de la institución escolar, con especial énfasis en las que se dirigen al orientando normal, y citando simplemente las que, por su excesiva visión psicoterápica no muestren muchas utilidades en el terreno escolar.

TEORIA DE RASGOS Y FACTORES

Su representante y sistematizador principal es E.G. WILLIAMSON y se califica su teoría como un enfoque cognitivo, racional, de la Orientación, que trata de solucionar los problemas y dificultades del cliente, de un modo intelectual y lógico, basando la elección de las técnicas en un empirismo que se asienta tanto en experimentos como en experiencias.

Conceptos. La personalidad es explicada como un sistema de rasgos y factores interdependientes: habilidades, intereses, actitudes, temperamento, que, al desarrollarse, van produciendo la madurez del individuo. Para llevar a cabo la Orientación hay que efectuar las siguientes actividades:

Una evaluación de los rasgos por medio de tests

psicológicos u otros medios.

Una descripción del individuo.

Una ayuda para que el individuo aumente su conocimiento de sí mismo. (A partir de los resultados de los tests y de la autorreflexión y del mundo que le rodea, todo ello causado por la información del orientador)

La predicción del éxito probable en diversas actividades.

Se trata de que, al conseguir el sujeto un conocimiento más profundo y real de sí mismo, pueda enfocar con más posibilidades de éxito el trabajo de desarrollar sus potencialidades. Los supuestos básicos de este punto de vista son los siguientes; según los recoge de WILLIAMSON, STEFFLER:

"1. Cada persona es un modelo organizado y único de capacidades y potencialidades.

a. Estas capacidades humanas son identificables por "tests" objetivos.

b. Estos tests objetivos deben desarrollarse por medio de investigación de un diseño estadístico sofisticado, reproducible por otros investigadores, y susceptible de validación siguiendo el espíritu del antiguo laboratorio psicológico alemán independientemente del punto de vista del investigador.

c. Para la mayor parte de los individuos, estas

capacidades humanas son estables, al menos después del período final de la adolescencia, en que se alcanza la madurez.

2. Estas capacidades están diferentemente correlacionadas con las diferentes tareas laborales, de tal modo que capacidades distintas están significativamente correlacionadas con distintas tareas o comportamientos.

a. Estas correlaciones distintas entre éxito en tareas laborales y características de personalidad deben ser verificadas más por investigación que por observación casual, inferencias no verificadas o "intuición" no evaluada.

b. Los intereses psicológicos también están relacionados con diferentes trabajos y son características diferenciales de grupos - criterio identificados con trabajadores de competencia reconocida.

c. Las características de los trabajadores aptos para diferentes tareas, obtenidas por medios experimentales, constituyen una información estable y utilizable en el consejo.

3. El éxito en los contenidos escolares puede ser estudiado por modelos de investigación comparables a los usados por los psicólogos industriales para diferenciar ocupaciones.

a. Distintos programas de entrenamiento pueden reque-

rir diferentes capacidades o intereses identificables antes de entrar en ellos.

b. Las tareas laborales y escolares que se dominan con más facilidad y efectividad son aquellas que son congruentes con las potencialidades y aptitudes del individuo.

4. El diagnóstico (hecho por el estudiante y el orientador) de la capacidad, debe preceder la elección o la colocación en un lugar de trabajo o en un programa de formación. (A este respecto, el diagnóstico previo en la escuela, anterior a la clasificación y situación en un grado es similar pero no igual a una actuación comparable en la selección de trabajadores en la industria.)

5. Las diagnósis de capacidades e intereses antes de la instrucción facilitan el aprendizaje ya que está claro que la modificación de la instrucción en términos de estas diagnósis debe ser usada en escuelas y universidades para ajustar la instrucción al individuo.

6. Hay un cierto grado de homogeneidad y comunalidad en cada grupo - criterio ocupacional; por lo tanto los tests diagnósticos deben estar compuestos por ítems que caractericen predominantemente un grupo - criterio ocupacional al compararlo con otros grupos ocupacionales.

7. La predicción más elevada del éxito en el trabajo y en la escuela se obtiene por medio de una batería de tests, que tienen correlación baja entre sí pero alta con el criterio.

8. Todo individuo es capaz de e intenta identificar cognitivamente sus propias capacidades y de organizar y mantener su vida diaria en orden a utilizar estas capacidades en modos de vida en el trabajo y en la vida privada, razonablemente satisfactorios⁽⁸⁴⁾.

Resalta, a primera vista, la connotación escolar y profesional que el enfoque de WILLIAMSON tiene. Si esta serie de presupuestos se ve condicionada por una conciencia más clara, más prudente de no influir en las decisiones del sujeto, tendremos los supuestos filosóficos "medios" del orientador escolar y profesional en España.

Habría que buscar en el Proceso de Orientación enfocado según WILLIAMSON las utilidades en el ámbito personal. El punto de vista de este autor propone una aproximación a la orientación dentro de un concepto de personalismo, es decir de una educación centrada en la persona total, cuyas dimensiones más afectivas e íntimas serían desarrolladas por el sujeto: " El propósito básico de la

(84). STEFFLRE, Op. cit. pp. 194-195

educación no es solamente potenciar el intelecto, sino también ayudar a los estudiantes a alcanzar los niveles de madurez social, cívica y emocional que cada uno dentro del ámbito de sus potencialidades."(85).

Actuaciones relativas a la Orientación Personal se hallan en sus definiciones del Consejo:

"Consejo es uno de los procesos personalizados e individualizados designados para ayudar al individuo a dominar las materias escolares, las actuaciones cívicas, valores y hábitos personales y sociales, y todos los otros hábitos, habilidades, actitudes y creencias que inciden en la formación de un ser normalmente adaptado. En sentido amplio es función del consejo el ayudar al adolescente en la enseñanza superior y en la universidad a aprender vías de identificación efectivas y posteriormente lograr objetivos deseables y deseados, a menudo a pesar de ciertas dificultades en el aprendizaje."(86).

Y a pesar de que se suele tomar a este autor como paradigma de los teóricos directivos, señala en una definición posterior que:"Counseling es una ayuda individua-

(85) WILLIAMSON, E.G.: Counseling adolescents. New York, McGraw and Hill, 1950. p. 38.

(86).Id. id. id. pp. 2-3

lizada y permisiva y personalizada en el desarrollo de la habilidad de conseguir un autoconocimiento y una autodirección socialmente dirigidas."(87).

Siendo WILLIAMSON uno de los teóricos más preocupados por el problema de la fundamentación filosófica general (varios artículos y la obra Vocational Counseling. Some historical, philosophical, and theoretical perspectives. tratan del tema), insta a los orientadores a que sistematizen sus fundamentaciones filosóficas, haciendo él lo propio.

En cuanto a la naturaleza del hombre, cree que este tiene unas posibilidades innatas de decidirse por el bien o por el mal, siendo el significado de la vida el perseguir el bien y rechazar el mal. Propugna el optimismo en los orientadores en cuanto a la confianza que han de tener en la capacidad del individuo para resolver sus problemas, si aprende convenientemente a utilizar sus potencialidades. Y en este campo, piensa que es difícil que el hombre las desarrolle de un modo autónomo, sin ayuda de un ser exterior más experimentado y conocedor de los problemas y sus relaciones.

(87). WILLIAMSON, E.G.: "A concept of counseling".
Occupations. 1950, 29, Pp. 182-189.
Cit. PATTERSON en Theories of counseling ... p. 26.

La relación del orientador con el orientado dentro del proceso, sería la expresada por SHERTZER y STONE:

"El enfoque de rasgos y factores sostiene que el asesor influye directamente sobre el desarrollo del cliente. WILLIAMSON afirma que la libertad del individuo para "llegar a ser " incluye formas de individualidad autodestructivas y antisociales tanto como un desarrollo positivo. A causa de esta posibilidad, el asesor trata abierta y francamente de influir sobre la dirección del desarrollo. Se recurre al asesoramiento en busca de ayuda porque las personas no poseen los recursos personales necesarios para determinar su propia individualidad. Dado que no se comprenden cabalmente a sí mismas, el asesor recoge datos de diagnóstico externamente conocidos para complementar las percepciones que el cliente tiene de sí mismo."(88).

En esta exposición de opinión es donde se plasma claramente la "directividad" del autor. Directividad que, si es justificable o mantenible en las áreas de orientación escolar y profesional, a causa del conocimiento manifiestamente superior del tema y sus implicaciones por el orientador, no se puede aceptar de un modo tan rígido en el campo personal, en el que los problemas han de ser resueltos por el sujeto con sus propios valores, primero por

(88). SHERTZER y STONE, Op. cit.. 288-289.

la gran variabilidad que existe, y segundo por el hecho de que comportamientos u opiniones estén aceptados de un modo general por la sociedad, no significa que sean totalmente adecuados para el desarrollo integral de la persona.

La llamada "TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE"

Enfrentada teórica y prácticamente con la anterior, a causa de sus enfoques distintos, la teoría de C.R. ROGERS, es quizá la más sistematizada, estructurada y coherente desde el punto de vista teórico. Ha estado y está "de moda" por su afinidad con las ideas de nuestro tiempo acerca de la libertad y el desarrollo personal pleno y autogenerado. Se adapta mejor que la teoría de WILLIAMSON a la ayuda en la resolución de problemas personales, aunque no ofrece soluciones -y esta es la crítica que suele hacerle el orientador escolar- para que el sujeto elija, sino que tienen que ser originadas por él en su propia individualidad. Se suele aceptar, no obstante, de un modo general el presupuesto básico de la no-directividad, convirtiéndolo en afán de no-influencia, para no quebrantar la voluntad del sujeto.

Aunque sus aplicaciones en el campo escolar son claras y útiles, no hay que olvidar que la teoría de ROGERS es primordialmente terapéutica - Client-centered The-

rapy) y de relación personal. Esta circunstancia deberá ser desaprovechada por el esquema de Orientación Personal que se propone en este trabajo, con posibilidad de ser realizado en grupos, y tratando de llevar a cabo una labor preventiva (por medio de informaciones objetivas acerca de los problemas que se han de presentar al estudiante) más que curativa. A causa de su importancia e influencia en el campo de la Orientación en la actualidad, daremos un resumen amplio de su pensamiento.

Llamada teoría "no-directiva", "basada en el yo", "de ROGERS" y posteriormente, denominada por su propio autor "centrada en el cliente", con la intención de igualar a sujeto y orientador, en todos los niveles, es decir, remachando la circunstancia de que es un encuentro de igual a igual. A partir de su práctica como terapeuta en Rochester y Ohio, desarrolló ROGERS su teoría, que puede encontrarse en sus obras

Counseling and psychotherapy(1942); Client-centered therapy(1951); con DIMOND, R.F.: Psychotherapy and personality change(1954); On becoming a person(1961).

La teoría acentúa, en general, la capacidad del sujeto para resolver sus propios problemas, circunstancia que origina la no-directividad por parte del orientador,

que debe limitarse al establecimiento de un clima cálido en el que la relación pueda llevarse a cabo de un modo fructífero.

Es básico (el concepto del yo (self), en cuanto percepción fenoménica que el propio sujeto tiene de sí mismo y que condiciona en gran medida sus actuaciones vitales; como también es básica la tendencia a la realización, que todo ser tiene de llegar a ser lo más que pueda ser, de desarrollarse a sí mismo al máximo de sus potencialidades. Esta última deriva del concepto de la naturaleza del hombre que ROGERS sustenta: el hombre es racional, socializado, orientado a la acción y realista. Cuando están presentes cualidades negativas, son reacciones originadas por la frustración de los impulsos básicos que son positivos por naturaleza. Si la naturaleza humana encuentra oportunidad para llevarlo a cabo, se autorregulará y volverá a tender hacia la realización plena.

Su teoría de la personalidad está expresada en diez y nueve presupuestos recogidos en la obra Client-centered Therapy:

I. Todo individuo vive en un mundo de experiencias en continuo cambio, del cual él constituye el centro.

II. El organismo reacciona ante el campo tal como lo

experimenta y percibe. Para el individuo este campo perceptual es la realidad.

III. El organismo reacciona como totalidad ante este campo fenoménico.

IV. El organismo tiene una tendencia y un impulso básicos: realizar, mantener y reforzar el organismo experimentador.

V. La conducta es, básicamente, el intento, dirigido a un objetivo, del organismo para satisfacer las necesidades tal como las experimenta, y dentro del campo, tal como lo percibe.

VI. La emoción acompaña y en general, facilita esa conducta dirigida hacia un fin; el tipo de emoción está relacionado con los aspectos indagatorios de la conducta frente a los aspectos consumatorios de ella, y la intensidad de la emoción está relacionada con la significación atribuida a la conducta para el mantenimiento y reforzamiento del organismo.

VII. El mejor punto de vista para comprender la conducta es el marco interno de referencia del propio individuo.

VIII. Una parte del campo perceptual total se diferencia gradualmente para constituir el yo.

IX. Como resultado de la interacción con el ambiente, y particularmente como resultado de la interacción evaluativa con otros, se forma la estructura del yo, un esquema conceptual organizado, fluido pero coherente de percepciones de características y relaciones del "yo" o el "mi" junto con los valores ligados a estos conceptos.

X. Los valores vinculados con experiencias, y los que forman parte de la estructura del yo, en algunos casos son valores introyectados o tomados de otros, pero percibidos de manera distorsionada, como si hubieran sido experimentados directamente.

XI. A medida que surgen las experiencias en la vida del individuo, ellas son: a/ simbolizadas, percibidas y organizadas en alguna relación con el yo; b/ ignoradas porque no se percibe una relación con la estructura del yo; c/ es posible también que se les niegue la simbolización o que se les dé una deformada, porque la experiencia es incongruente con la estructura del yo.

XII. La mayoría de las formas de conducta adoptadas por el organismo son congruentes con el concepto del yo.

XIII: En algunos casos, la conducta puede ser el resultado de experiencias y de necesidades orgánicas que no han sido simbolizadas. Tal conducta puede ser incongruente con la estructura del yo, pero en tales casos no es "poseída" por el individuo.

XIV. Existe un malajuste psicológico cuando el organismo niega a la conciencia ciertas experiencias sensoriales y viscerales significativas, las cuales, por consiguiente, no son simbolizadas ni organizadas en la gestalt de la estructura del yo. Cuando se da esta situación, existe una tensión psicológica básica o potencial.

XV. Hay ajuste psicológico cuando el concepto del yo es tal que todas las experiencias sensoriales y viscerales del organismo son, o pueden ser, asimiladas en un nivel simbólico, en una relación coherente con el concepto del yo.

XVI. Toda experiencia no congruente con la organización o estructura del yo puede ser percibida como una amenaza, y cuanto mayor es el número de estas percepciones, tanto más rígidamente se organiza la estructura del yo para mantenerse.

XVII. En ciertas condiciones, que suponen principalmente la total ausencia de toda amenaza a la estructura del yo,

las experiencias no congruentes con este, pueden ser percibidas y examinadas, y es posible revisar la estructura del yo para que asimile e incluya estas experiencias.

XVIII. Cuando el individuo percibe y acepta en un sistema coherente e integrado todas sus experiencias sensoriales y viscerales, necesariamente posee mayor comprensión y aceptación de los demás como individuos separados.

XIX. Cuando el individuo percibe y acepta en la estructura un número mayor de sus experiencias orgánicas, descubre que reemplaza su actual sistema de valores - basado en gran medida en introyecciones que han sido simbolizadas de manera distorsionada - por un continuo proceso evaluatorio del organismo."(89).

De acuerdo con este esquema, la función orientadora tendría las siguientes características:

"1. El individuo posee la capacidad de experimentar por medio de la consciencia los factores que intervienen en su desajuste psicológico, es decir, las incongruencias entre su autoconcepto y la totalidad de su experiencia;

2. El individuo posee la capacidad y tiene la tendencia de reorganizar su autoconcepto de modo que los hace más congruente con la totalidad de su experiencia, abando-

(89). ROGERS, C.R.: Client-centered therapy. Boston, Houghton and Mifflin, 1951. Pp. 483-522.

nando de este modo el estado de desajuste psicológico, para dirigirse al de ajuste psicológico.

3, Estas capacidades y esta tendencia, cuando son latentes más que evidentes, serán liberadas en cualquier relación interpersonal en la que la otra persona sea congruente en la relación, experimente atención positiva no condicionada y una comprensión empática del individuo, y consiga una comunicación de estas actitudes al individuo." (90).

La importancia, por tanto, se pone en expresar la comprensión de lo anunciado por el cliente, en reestructurar lo que exprese, pero no ofreciendo nada propio, es decir el orientador debe retraer su propia personalidad y sus valores, evitando ponerlos de manifiesto en la relación - es muy discutible y discutida si lo consigue o no - para permitir que el cliente se desarrolle a sí mismo con la ayuda de las condiciones positivas de la relación, como son la aceptación, la congruencia, la empatía.

Las condiciones necesarias para que en la terapia haya un cambio de personalidad, según ROGERS, son las siguientes:

- "1. Que estén en contacto dos personas.
2. Que la primera persona, a la que llamaremos cliente, se encuentre en un estado de incongruencia, siendo vul-

(90). SAHAKIAN, W.S.: Psychotherapy and counseling. Studies in technique, Chicago, Rand Mc Nally Co. 1969 P. 177.

nerable o ansiosa.

3. Que la segunda persona, a la cual llamaremos terapeuta, sea congruente en la relación.

4. Que el terapeuta experimente hacia el cliente, atención positiva no condicionada.

5. Que el terapeuta experimente una comprensión empática del marco interno de referencia del cliente.

6. Que el cliente perciba, al menos en un grado mínimo, la atención positiva no condicionada del terapeuta hacia él y la comprensión emática del terapeuta."(91).

Si las condiciones anteriormente citadas se producen, tendrá lugar un proceso de terapia caracterizado por las siguientes notas:

"1. El cliente es cada vez más libre de expresar sus sentimientos a través de canales verbales o de movimiento.

2. Los sentimientos que expresa están cada vez más relacionados con el yo en lugar de con el no yo.

3. Aumenta progresivamente la diferenciación de los objetos de sus sentimientos y percepciones...sus experiencias son simbolizadas con más exactitud.

4. Los sentimientos que expresa hacen referencia cada vez más a la incongruencia entre alguna de sus experiencias y su concepto del yo.

(91). SAHAKIAN, Op. cit. p. 171.

5. Experimenta el peligro de tal incongruencia ... a causa de la continua atención positiva no condicionada del orientador.

6. Experimentará personalmente, con plena consciencia, sentimientos que anteriormente o no eran conscientes o estaban distorsionados.

7. Su concepto del yo se reorganiza para asimilar e incluir estas experiencias que anteriormente han sido distorsionadas o no conscientes.

8. A medida que continúa la reorganización de la estructura del yo, su concepto del yo se forma cada vez más congruente con sus experiencias...

9. Cada vez es más capaz de experimentar ^{sin} un sentimiento de amenaza, la atención positiva no condicionada del terapeuta.

10. Siente una progresiva atención positiva no condicionada hacia su yo.

11. Progresivamente se siente a sí mismo como el centro de la evaluación.

12. Reacciona a la experiencia menos en términos de sus condiciones de valor, y más en términos de un proceso de valoración orgánico."(92).

(92). Tal como se exponen en "A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework" En KOCH, S. (Ed.): Psychology, a study of science New York, Mc Graw and Hill, 1959. Pp. 216 y ss.

Completando la anterior la teoría de ROGERS designa un ajuste psicológico óptimo, la madurez psicológica, completa congruencia, completa apertura a la experiencia, y perfecta extensionalidad como componentes o características de la "persona que funciona plenamente", que es el objetivo de la terapia. Las características de este tipo de persona son las siguientes:

"1. Estará abierto a su experiencia

a. por tanto no mostrará signo de defensibilidad.

2. Por tanto todas las experiencias podrán ser hechas conscientes.

3. Todas las simbolizaciones serán tan exactas como los datos experimentales permitan.

4. Su estructura del yo será congruente con su experiencia.

5. Su estructura del yo será una gestalt fluida, flexiblemente cambiante en el proceso de adquisición de nueva experiencia.

6. Se verá a sí mismo con la fuente de evaluación.

a. El proceso de valoración será continuo y orgánico.

7. No tendrá el cliente condiciones de valor.

a. Por tanto sentirá una autoaceptación incondicional.

8. Se enfrentará a cada situación con un comportamiento que es una adaptación única y creativa a la nove-

dad de ese momento.

9. Encontrará en su valoración orgánica una guía fiable para las conductas más satisfactorias, porque:

a. Todos los datos que la experiencia proporciona serán susceptibles de consciencia y serán utilizados.

b. Ningún dato de la experiencia será distorsionado en o negado a la consciencia.

c. Se harán conscientes los resultados del comportamiento en la experiencia.

d. Por tanto, cualquier fallo en la consecución de la máxima satisfacción posible, por carencia de datos, será corregida por esta evaluación efectiva de la realidad.

10. Vivirá con los otros en la máxima armonía posible, a causa del carácter recompensante de la atención positiva recíproca..."(93).

De esta prolija exposición de principios y clasificaciones se pueden extraer las ventajas que un esquema teórico tan completo y estructurado proporciona:

- El establecimiento del sujeto como el punto central del proceso de consejo, realzando la importancia que su persona tiene en la adopción de formas de actuación.

- Dar peso a las actitudes cálidas y afectivas del orientador como medio de efectividad orientadora.

(93). KOCH, Op. cit. pp. 234-235.

- El haber tomado al consejo como un fenómeno o proceso fundamentalmente afectivo y no cognoscitivo.

Estas ventajas se convertirán en presupuestos o ideas rectoras de la orientación que realizan otros consejeros que no utilizan exclusivamente el método no-directivo estricto. El problema es que según el autor, es ineficaz la teoría si no se usa de un modo unitario y global, es decir, con todas sus consecuencias y sin mezcla de otros métodos, Al ser un enfoque afectivo, esto significará un abandono intencional de los componentes cognoscitivos que pueden existir en la relación de ayuda. Esto lleva a la primera y fundamental crítica que se le suele hacer: la ausencia del empleo de información a lo largo del proceso.

También se le critica la dificultad de la evaluación por estar sus metas expresadas de un modo tan amplio y disperso, así como las dificultades que presenta con los individuos incapaces de asumir una responsabilidad clara sobre sus acciones.

Desde el punto de vista que aquí mantenemos de enfocar la Orientación Personal en la escuela, las desventajas fundamentales surgen relacionadas con la ausencia de información. Según la teoría, el individuo está en una continua interacción con el ambiente y es de este proceso de donde se obtienen las pautas de comportamiento.

De aquí se sigue que en el caso de un ambiente pobre de estímulos o claramente perjudicial, pueden emanar al individuo proposiciones de conducta perjudiciales tanto para él como para la sociedad. Si se aceptan los estímulos provenientes de un entorno perjudicial - antisocial, delincuente, moralmente inadecuado - la tendencia a la autorrealización no será dirigida hacia el desarrollo del hombre pleno, y bueno en el sentido lato de la palabra, sino al desarrollo de un hombre que ha tomado como punto de referencia unos estímulos determinados, dentro de la amplia gama que existe al alcance de su mano. En muchos casos el ambiente podrá más que la bondad intrínseca del hombre y que su tendencia a la autorrealización. En este caso, sería deseable una intervención prudente, pero informativa del orientador. Tanto más cuanto que los sujetos a tener en cuenta en la institución escolar, además de su inmadurez personal, de su inexperiencia y de su desconocimiento del ambiente, carecen de un campo fenomenológico que pueda estructurar su yo de un modo adecuado.

Aquí muestra claramente la teoría de ROGERS, su orientación a la terapia más que al Consejo. Más útil, pues, en la resolución de problemas personales profundos en personas formadas que de los problemas normales de adaptación de los adolescentes. En este último caso la información puede alterar una percepción errónea del sujeto, teniendo

en cuenta que el dar información a un sujeto no es un acto indiscriminado, hay que asentir con ROGERS en que si la información que se da al sujeto es percibida por este como una amenaza contra su yo, se resistirá a ella o la distorsionará de algún modo. Pero esto no siempre es así, y en este caso, cuando el cliente percibe la información no como algo amenazador, sino como algo dirigido a potenciar y desarrollar su yo al señalarle sus necesidades y objetivos, la información se convierte en uno de los medios de orientación más útiles, si se ofrece de un modo indicativo y es asimilada e integrada por el sujeto sin rechazos ni distorsiones.

D.L. GRUMMON opina que "... dando información, el orientador violará a veces las condiciones de reducción de amenaza que la terapia centrada en el cliente postula como necesaria para el cambio terapéutico. Afortunadamente, la mayoría de los clientes no son tan débiles como a veces pensamos. Incluso cuando el orientador proporciona información que es amenazadora para el autoconcepto del cliente, se ocasiona poco daño si se han establecido y conservado las condiciones de la relación terapéutica y si la información ha sido comunicada con calor, comprensión, y una disposición a recibir enteramente las respuestas del cliente. El consejero debe, por supuesto, estar alerta a las posibles amenazas creadas por la información y a manejarlas de

un modo constructivo. No debe forzar e intentar convencer al cliente de que la información proporcionada es correcta y relevante. Si se encuentra una resistencia sutil, el orientador puede concentrarse en intentar comprender el significado personal que la nueva información tiene para el cliente. Si el cliente tiene una percepción de la información diferente de la que el orientador pretendía, la percepción del cliente debe ser reconocida y explorada. El negar la validez de la percepción del cliente e intentar considerarla infundada no cambiará el hecho de los sentimientos del cliente hacia ella."(94).

Muy relacionado con el problema de la información, aparece el problema del uso de tests, usados en la orientación directiva como medio para conocer al orientando, y como fuente de información para este sobre su personalidad, intereses, capacidades, etc. ROGERS no cree necesario su empleo y tiende a menospreciarlos como medio poco útil, si nó perjudicial en la relación orientadora.

A pesar de sus múltiples contingencias, es indudable que los tests proporcionan una información importante sobre el yo, y esto da lugar a mayores probabilidades de amenaza dentro de la teoría centrada en el cliente, por

(94). En STEFFLRE, Op. cit. pp. 77-78.

tanto, habría que rechazarlos de plano por peligrosos. Quizá en la Orientación Personal se pueda prescindir de los tests como medio de conocimiento del sujeto, pero en los ámbitos escolar y profesional, seguirán siendo necesarios. En un Programa de Orientación Personal como el que se propone aquí no son imprescindibles, ya que este puede llevarse a cabo a partir de una exploración previa. Pero esto no quiere decir que se rechace de plano la utilidad que tienen como medio de que el orientador conozca a los orientandos.

Por último el enfoque centrado en el cliente choca con el problema de los valores del orientador o los de la sociedad a través del orientador. Los valores en esta teoría provendrían de la interacción fenoménica del cliente con su ambiente, siendo obligatorio para el orientador el evitar cuidadosamente cualquier actividad valorativa que pudiera convertirse en una "condición de valor" para el cliente. Las críticas a que esta separación de los valores del orientador en la relación orientadora sea posible, son muy abundantes y propugnan una imposibilidad en esta disgregación. Del mismo modo que el orientando compromete su personalidad en la realización de la relación orientadora, así lo hace el orientador, y por lo tanto le es imposible eliminar sus propias pautas de valoración. Debería integrar sus valores en el campo de la información anterior-

mente aludido, y con las mismas precauciones de no influencia. WALLIS dice que el orientador debe comprometerse con los valores, porque "Un orientador puede adoptar un disfraz profesional de uniformidad pero hay una contradicción aquí entre uno que está intentando llevar a cabo una labor esencialmente personal de un modo impersonal.

No creo que sea útil el sugerir que las valoraciones de un consejero deban ser mantenidas separadas del trabajo que realiza. Por una parte, en momentos de tensión no pueden ser mantenidos aparte. Por otra, el intento de mantenerlos separados significa que el orientador retrae una parte de sí en la entrevista...El orientador que es capaz de integrar dentro de sí mismo la ideología del consejo y su propio sistema personal de valores, no tendrá motivo para ser "evaluador". No será necesario que tenga un control sobre sí mismo para evitar la transgresión de la ética del consejo, ni necesitará un disfraz. Simplemente llevará a cabo su labor. Si esto puede parecer un evangelio de perfección, quizá puede ser enunciado de este modo: cuanto más compatible sea el sistema de valores del orientador con la ideología del consejo, tanto más libre será este para continuar su tarea sin ser molestado por el conflicto interno entre lo que siente que está haciendo y lo que le ha sido dicho que debe hacer." (95).

(95). WALLIS, J.H.: Personal counseling.
London, Allen and Unwin, 1973. Pp. 20-21.

- -

Otra desventaja que presenta el esquema rogeriano para la orientación en la institución escolar es la imposibilidad de aprovechar las ventajas de la orientación en grupos, in compatible con el concepto de relación "persona a persona" de ROGERS, con una comunicación afectiva y una aceptación empática.

(96) El número de teorías que se pueden rastrear en la literatura sobre el tema es enorme. Ha parecido más conveniente estudiar con detenimiento las dos anteriores como representativas de dos enfoques generales diferenciados.

El resto de las teorías clasificadas por sus creadores o defensores como referidas al consejo o utilizables por él presentan, o una menor utilidad para la Orientación Personal en el medio escolar o menos entidad filosófica o utilidad práctica como para establecer un resumen amplio como el de las dos anteriores. Casi todas proporcionan algo útil en el enfoque del consejo, aunque sólo sea como marco comparativo para la teoría que el orientador sustente, pero en general son demasiado sofisticadas o poco adecuadas para aplicarlas al medio escolar. Resúmenes de estas teorías, y de otras muchas no reseñadas por tener un enfoque psicoterápico muy claro, pueden hallarse en las obras citadas en la bibliografía final: SAHAKIAN, (1969), PATTERSON (1966), SEEFFLRE (1965), CARKHUFF y BERENSON (1967). Citamos solamente las más conocidas:

Enfoques cognitivos

- Teoría de rasgos y factores de WILLIAMSON
- Consejo de personalidad de THORNE
- Psicoterapia racional emotiva de ELLIS
- Psicoterapia por inhibición recíproca de WOLPE
- Teoría del reforzamiento de PEPINSKY
- Enfoque de aprendizaje social de ROTTER
- Teoría de la interferencia de PHILLIPS
- Asesoramiento centrado en la conducta de KRUMBOLTZ

Enfoques psicoanalíticos

- Consejo psicológico de BORDIN
- Terapia psicoanalítica de ALEXANDER.

Enfoques perceptuales-fenomenológicos.

- Psicología de las construcciones personales de KELLY
- Enfoque transaccional de GRINKER.

Enfoque existencial.

- Logoterapia de FRANKL.

S I N T E S I S

Haciendo un último balance de la exposición acerca de las implicaciones teóricas del consejo, hay que recalcar de nuevo la necesidad de una apertura consciente del orientador hacia los problemas de la fundamentación teórica y hacia la adopción y creación de un esquema teórico propio.

De entre todas las teorizaciones existentes, y muchas otras posibles, será difícil adherirse solamente a una, sobre todo para el orientador "no teórico" que trabaja en la institución escolar, con un criterio propio ante la realidad de la Orientación. En una confrontación hasta las últimas consecuencias entre el orientador y la teoría, inevitablemente debe dominar el primero, que es el ente personal con más fundamento dentro del esquema del consejo. Por tanto la discusión fundamental, (tanto en la elección de un sistema de orientación personal como en general) no será en torno a qué esquema teórico elegir, sino a qué condiciones generales debe tener el consejo. Es decir, más que adherirse a un sistema teórico muy estructurado, será conveniente sentar unas bases generales con las que sea posible actuar. Con esta intención, se puede resolver la disyuntiva teórica más extendida y discutida entre directividad y no-directividad, si realmente se toman unas actitudes muy precisas como base para la relación de orientación.

Estas actitudes primarias podrían ser las siguientes:

- Aceptación del sujeto de orientación, que implica una actitud positiva hacia él, aceptándolo como una persona con dignidad y libertad propias.

- Mantenimiento en todo momento de la libertad del sujeto en cuanto al modo de llevarse a cabo la Orientación, la aceptación o no aceptación por parte de este de los contenidos y soluciones que el orientador le proponga.

- Confianza en la capacidad del sujeto para la autodirección. Aunque se puedan ofrecer contenidos y soluciones a sus problemas, en último término es el sujeto quien debe dirigir su vida. Sin esta actitud la orientación se convertirá más en un adoctrinamiento que en una ayuda.

Como puede verse, todas estas actitudes encajan perfectamente tanto dentro de la situación directiva como de la no-directiva. Además de ellas, el proceso de Orientación Personal será tanto más efectivo cuanto más tenga el orientador unas disposiciones personales específicas llamadas por CARKHUFF y BERENSON las "dimensiones del núcleo primario"(primary core dimensions).

La contribución original de estos autores es considerar como fundamentales estas condiciones primarias, que serán las que confieran efectividad al Consejo, ya que parten

de la persona del orientador. Es decir, la eficacia de una relación de Orientación dependerá, en mayor grado de las condiciones de ayuda del orientador que de las diversas teorías. Estas son consideradas "dimensiones secundarias" o "modos de tratamiento potencialmente preferidos", que solamente serán eficaces si actúan a partir del cuadro de dimensiones primarias.

"Mientras que las técnicas pueden ser aprendidas y empleadas para comunicarel núcleo central de dimensiones comunicativas, las mismas dimensiones son partes integradas de la personalidad humana. Aunque prestamos atención a las dimensiones como antes individuales y distintivos, las dimensiones convergen a altos niveles de la personalidad sana y en niveles bajos de la personalidad poco integrada. En zonas más moderadas, los individuos pueden funcionar a niveles relativamente altos en algunas dimensiones y a niveles bajos en otras.

En general, podemos plantear la hipótesis de que los niveles en los que un individuo se mueve con los otros reflejan los niveles de sus actitudes y de su comprensión de sí mismo; es decir, el individuo es tan empático, respetuoso y genuino en relación con un amplio espectro de sentimientos y experiencias con otros como lo es en relación a un amplio espectro de sentimientos consigo mismo."(96).

(96). CARKHUFF y BERENSON, Op. cit. p. 26.

Las dimensiones primarias serían las siguientes:

EMPATIA. Responder con calor a los sentimientos de otra persona, tanto profundos como superficiales.

RESPETO. Atención positiva hacia la persona y sus problemas.

AUTENTIDAD. Conciencia de sí mismo y de la propia labor. Ausencia de conflicto o inconsistencia entre su experiencia total, su apertura consciente y su comunicación en la relación. El grado en que el orientador tiene conciencia de su propia experiencia condiciona de modo decidido el que el orientando pueda tomar conciencia de la suya propia.

CONCRECCION. Especificidad y claridad en la expresión de los sentimientos y experiencias específicos.

Si el orientador dispone de un modo adecuado una serie de características como las anteriormente citadas, o semejantes a ellas en su actuación profesional, el fundamento teórico quedará en un lugar de menos importancia. La ambivalencia fundamental de la labor orientadora consiste en que su efectividad depende tanto - si nó más - del orientador como de las teorías y las técnicas que estas ofrecen.

El Consejo es, primero y principalmente, relación, comunicación profunda de dos personas, una de ellas con problemas o conflictos y la otra preparada científica y humanamente para ayudarle a resolverlos. Para ello puede

utilizar técnicas, métodos, instrumentos, más o menos adecuados pero lo que permanecerá como más trascendente en la consecución de una ayuda real será la personalidad del orientador y sus disposiciones hacia el sujeto. Esta postura, llevará a un nuevo modelo de Consejo, en el que el peso estará más en las disposiciones del orientador que en las técnicas o métodos. Quizá sea una forma más de eclecticismo o incluso una forma de evitar la catalogación de ecléctico, pero subraya, de un modo claro que el orientador es teorías en el sentido de que es él quien tiene que desarrollar, desde su propia persona, las actividades conducentes a ayudar al sujeto.

LA ORIENTACION PERSONAL EN GRUPOS

En la mayoría de las definiciones descriptivas del concepto y contenido del Consejo, se encuentra tarde o temprano la afirmación "persona a persona", "entre un orientador y un orientando" o cualquier otro modo de sentar claramente el modo en que la relación de orientación se lleva o debe llevarse: de un modo individual. Parece ser que en los albores del movimiento orientador esta disposición práctica ni siquiera fué cuestionada; la relación directiva entre dos personas, una de ellas con problemas y otra con capacidades para solucionarlos era el medio más lógico, proveía contacto directo y continuado en un lugar adecuado, y de un modo reservado e íntimo, que animaba al orientando a expresar sin ambages sus problemas.

Posteriormente, en las dos últimas décadas, ha surgido el pensamiento de que la relación directa entre dos personas, no es la única disposición que puede ayudar positivamente a un sujeto en la recepción de orientación. Así se introdujo en el Consejo la técnica de grupo al igual que en muchos otros ámbitos. "El grupo se ha puesto de moda" podría ser la frase-resumen de esta situación. Esto ha sido provocado por una toma de conciencia de que las interacciones dentro del grupo pueden ser enormemente útiles

en casi todas las situaciones en las que el hombre tiene que actuar: se usa el grupo a partir de la psicología, pedagogía, producción, trabajo, curación, etc.

El razonamiento es bastante simple: el hombre es un animal social que llega a su desarrollo pleno solamente en relación con los demás; es por ello, muy lógico que si a lo largo de su vida va a estar en contacto con otros, se prepare para esta situación también en contacto con otros. Sería demasiado amplio, e impropio de este lugar, analizar todas y cada una de las implicaciones psicosociológicas y educativas que tiene. Simplemente bajo la palabra grupo, subyace todo un mundo fenoménico, y a partir de ella se produce una enorme ramificación hacia muchos otros campos.

El objetivo del presente capítulo, dentro del esquema del trabajo en general, es justificar - o quizá simplemente hacer consciente - con apoyo en la bibliografía y en la práctica, la conveniencia de introducir el esquema de interacción grupal en la Orientación Personal. Volviendo, pues, a los primeros tiempos en que se comenzó a pensar en orientar en grupos, una de las discusiones más lógicas se produjo en torno a la conveniencia o inconveniencia de su aplicación, a la que se oponían los defensores de la relación de orientación "tradicional". La respuesta, también lógica de los innovadores, y en la que coinciden

prácticamente todos, es que el Consejo en grupo no intenta en absoluto, abolir el sistema tradicional; sino aprovechar o utilizar las ventajas que en determinados aspectos el grupo ofrece.

Así, PATTERSON "El consejo en grupo no es un sustituto para el individual. Aunque algunos sujetos pueden beneficiarse más de un grupo, otros son ayudados en mayor grado por la orientación individual. Algunos necesitan o pueden beneficiarse de ambos. La orientación en grupo, por lo tanto, no es una panacea para el problema del gran incremento del número de sujetos de orientación o del número de orientadores preparados que crece de un modo relativamente lento."(97).

Y MAHLER, "Ha habido una tendencia entre los orientadores hacia el pensamiento de que el consejo grupal está de alguna manera opuesto al individual, lo cual no es cierto. Y los dos son posibles y necesarios. Más que hacerlos competir, lo que deberíamos hacer es constatar las semejanzas y diferencias que existen entre los dos procesos para ver cuales serán más apropiadas para el consejo individual y cuales para el colectivo."(98).

(97). PATTERSON, C.H.(Ed.): The counselor in the school.
New York, Mc Graw and Hill, 1967. P. 339.

(98). MAHLER, C.A.: Group Counseling in the schools.
Boston, Houghton and Mifflin, 1969. P. 17.

Las ventajas que presenta la adopción del esquema de orientación grupal son dos:

- La agilización del proceso de orientación. Si varios orientandos tienen el mismo o parecido problema el orientador ahorrará tiempo y esfuerzo al tratarlo en común. Esta puede haber sido la motivación primaria que haya llevado al orientador a trabajar con un grupo de orientandos. Pero aunque fuera la inicial, no ha sido la fundamental.

- Las posibilidades que el contacto con el grupo presenta para la resolución de problemas y la formación de la personalidad. Si la razón anterior proporcionaba la ventaja al orientador, esta proporciona muchas más al orientando al ofrecerle un punto de contraste a su autoconcepto y una ayuda en la resolución de sus problemas. Todo esto conlleva una gran efectividad para el sujeto de Orientación, y a ella se dirigen los esfuerzos del orientador al adoptar el esquema grupal.

Partiendo de estas dos motivaciones dirigidas a la efectividad del proceso tanto para el orientador como para el orientando, se ha ido aplicando paulatinamente el grupo a la Orientación. Desgraciadamente, la posibilidad de evaluar comparativamente los logros de una y otra forma de orientación no está muy clara, por tanto la intro-

ducción del grupo en la orientación parte, o ha partido, de un simple convencimiento racional de su utilidad. Al entrar en funcionamiento el grupo dentro de las ciencias humanas, como entorno intencionalmente buscado para potenciar el contraste del mundo perceptivo del individuo, lo hizo, fundamentalmente, en el ámbito de la psicoterapia. Este sistema curativo ha sido el que se ha venido asimilando tradicionalmente con el "grupo", en principio en Estados Unidos, y posteriormente en Europa, incluida España. Se presta más al esquema grupal, y ha tenido un mayor interés investigativo debido a la rápida extensión de su uso, siguiendo las directrices psicologizantes de la sociedad actual. Se ha llegado a tachar a la psicoterapia - podría hacerse extensivo al psicoanálisis de "compra de amistad". El grupo se califica de psicoterápico, cuando se trata de lograr la curación de varios sujetos que tienen desajustes psicológicos relativamente graves, por medio de la interacción que produce el funcionamiento de los componentes del grupo. La conducta, las informaciones, reflexiones y consejos de los componentes ayudan a cada uno en la resolución de sus problemas,

Precisamente por esta circunstancia aparece el grupo como más utilizable para fines terapéuticos; no se trata en este caso de ofrecer ningún contenido objetivo, sino de dejar libertad de expresión a varias subjetividades con la

esperanza de que la experiencia conjunta de cada una acerca de los problemas de todos provoque un mejoramiento de sus situaciones personales. En Orientación Escolar y Profesional comenzó paulatinamente la utilización del grupo, aunque necesariamente de un modo menos estricto, si se compara con los grupos con visión claramente psicoterápica. En esta dos áreas, los problemas aún siendo subjetivos - cada individuo tiene los suyos propios - tienen en general una respuesta más objetiva, y son, por lo común, de más fácil solución. El grado de objetividad depende, según los casos, de la información REAL de que el orientador dispone para solucionar los problemas del orientando. Esta información se refiere tanto al mundo exterior al sujeto: ámbito escolar y profesional; como a su misma persona: posibilidades intelectuales, personalidad, intereses, aficiones, etc, obtenidos a través de los tests. A causa de esta objetivación en la respuesta, el funcionamiento del grupo se verá más supeditado a la persona del orientador y de aquí proviene la menor extensión del grupo en esta ámbito de la Orientación. De lo anteriormente expuesto se desprende que al igual que existe y debe existir distinción clara y tajante entre Orientación Escolar y Profesional, Psicoterapia, por un lado y Orientación Personal por otro en el acercamiento individual a la Orientación, así debe suceder en el enfoque grupal del proceso. De la Orientación Escolar y Profesional "objetiva" es fácil distinguirlo, ya que suele con-

vertirse esta en una simple transmisión de información que, muchas veces a causa de la "superioridad" con que se propone anula el factor interactivo de la dinámica grupal.

La distinción entre la Orientación grupal acerca de temas escolares y el Consejo grupal es unánime en los autores.

"El consejo grupal es una forma peculiar de Consejo. No es lo mismo que orientación escolar en grupo. La última ha tendido a limitarse a la distribución de información. En las escuelas, la orientación en grupo se orienta habitualmente hacia el decir a los estudiantes lo que los adultos piensan que los jóvenes deben conocer acerca de sí mismos. Los mismos contenidos pueden ser discutidos en una sesión de grupo de orientación escolar que en el consejo grupal, pero en la orientación escolar la responsabilidad principal es retenida por el líder o profesor...En el consejo de grupo, sin embargo, son los propios estudiantes quienes indican el tema sobre el que quieren hablar, y se permite que la discusión se desarrolle de un modo natural, enfocándose a ayudarles a actuar más efectivamente en sus vidas."(99).

ARBUCKLE los diferencia del siguiente modo:" Al diferenciar orientación escolar en grupo de consejo en grupo

(99). MAHLER, Op. cit. pp. 11-12

parece que las siguientes serían las características escolares:

1. El grupo tiene habitualmente un propósito común.
2. La discusión es generalmente de naturaleza intelectual y frecuentemente impersonal o relacionada con algún tópico que puede tener significación intelectual para el grupo, pero no una significación personal particular para el individuo dentro del grupo.
3. El énfasis y el esfuerzo se pone, por regla general en el contenido de la discusión.
4. El grupo en sí, su funcionamiento, su aprendizaje, tiene importancia.
5. Puede haber a veces algún tipo de criticismo y desaprobación expresado por el líder, que puede desempeñar un papel evaluativo y juzgador.
6. Las actitudes de cada miembro del grupo hacia los demás no suelen cambiar en gran medida.
7. Un aumento del conocimiento y comprensión es un objetivo primordial de la sesión de grupo.
8. Las sesiones están, casi siempre centradas en el líder y dominadas por él.
9. La sesión puede seguir un modelo relativamente formal y estructurado.
10. El grupo puede ser bastante numeroso.

Por el contrario, las siguientes serían las caracterís-

ticas de la sesión de consejo grupal:

1. El propósito y el objetivo del miembro individual del grupo tiene más importancia que el del grupo en conjunto.
2. La discusión es habitualmente de naturaleza emocional y los problemas discutidos y sentidos son problemas personales.
3. El énfasis se sitúa más en el proceso que en el contenido de la discusión.
4. El mismo grupo es poco más que una herramienta; la atención se centra en el individuo.
5. La atmósfera es de completa libertad, de tal modo que la ansiedad se reduzca y el miembro del grupo pueda sentirse libre para expresar cualquier tipo de sentimiento, independientemente de lo negativo y amenazador que pueda ser.
6. Los miembros del grupo tienden a ser más solícitos unos hacia otros.
7. El objetivo fundamental de la sesión es una mayor comprensión y aceptación del yo, mientras que un aumento en el conocimiento formal no tiene demasiada importancia.
8. Las sesiones tienden a ser más centradas en el individuo y dominadas por él.
9. Las sesiones siguen un modelo más informal y menos estructurado.
10. El grupo debe ser de un número reducido."(100)

Para el concepto operacional de Consejo - Orientación Personal que manejamos en este trabajo, como punto de equilibrio entre la directividad de la Orientación y la excesiva dilución de la Psicoterapia, además de su centramiento en problemas profundos, el mayor obstáculo a salvar es el peligro de que se convierta en una "asignatura" (desarrollo personal, comportamiento...), que imponga al sujeto lo que el orientador cree que este debe hacer. Más que eso, tiene que lograr una reacción afectiva (valorativa) al estímulo propuesto por el orientador, de una situación probable en la que el adolescente tarde o temprano se ha de encontrar. Por supuesto que algo tendrá de información pero será información aséptica, proporcionada como reactivo para que el sujeto - o el grupo, según los casos - pueda enfrentarla a su personalidad y elegir criterios de actuación antes de que esta se produzca. De este modo podrá salvarse el peligro apuntado entre otros por PATTERSON de que la Orientación Personal se convierta en instrucción.

"La orientación escolar en grupos, es, pues, esencialmente instrucción, siendo de naturaleza y énfasis cognitivo e intelectual, preocupada principalmente de impartir información y conocimiento ..." "El consejo grupal está dirigido a los aspectos y problemas afectivos más que a los cognitivos, y trata más de las actitudes que de la información y el conocimiento o las habilidades. Es personal, centrándose en el individuo y en las relaciones entre los miem-

bros del grupo." Concluyendo que "El consejo grupal no es todo lo que se hace en grupos en la escuela - no es "orientación escolar en grupos" - ni la enseñanza de los contenidos no académicos, ni proporcionar a los sujetos información personal, educativa, ocupacional o social. Tiene relación con los sentimientos y actitudes de los sujetos acerca de sí mismos y de los demás y del mundo en que viven con sus problemas." (101).

Está claro hasta aquí, pero este autor, siguiendo con su tendencia, que ya conocemos, de igualar Consejo y Psicoterapia al no distinguir los problemas "normales" de los profundos, continúa: "El consejo grupal no es esencialmente diferente de la terapia grupal, del mismo modo que el consejo individual no es distinto de la psicoterapia individual." Aunque cita a OHLSEN en su contra: "OHLSEN señala que el proceso es el mismo, que el término consejo se usa cuando el grupo está compuesto de los así llamados "clientes normales" en un entorno ajeno a la medicina." (102).

También sostiene esta opinión MAHLER: "El consejo de grupo, por lo tanto, no es orientación escolar en grupo, pero tampoco es psicoterapia grupal. Esta se dedica más a

(101). PATTERSON, The counselor in the school. Pp. 337-338.
(102). Id. Id. p. 339.

la motivación inconsciente y a causa de la profundidad de los problemas de crecimiento con los que se encuentran los clientes en la terapia grupal no es difícil que el proceso dure varios meses e incluso años. El orientador grupal aprende que no debe intentar manejar problemas que exijan demasiado tiempo para ser entendidos y solucionados"...No es tanto que el orientador deba tener miedo a los problemas profundos como que sea realista acerca de lo que es necesario para cambiar el comportamiento. Una de las primeras razones para proponer programas de consejo grupal es que la orientación escolar en grupo no cambia la conducta suficientemente pero, por otro lado, no deberíamos esperar que el consejo grupal solucione problemas neuróticos y emocionales profundos."(103).

Y BRAMMER y SHOSTROM "Los métodos grupales aumentan en popularidad en las profesiones de ayuda, no tanto como métodos clínicos para ayudar a los que tienen problemas graves, sino como medio de ayudar a la persona ya funcionando a conseguir una mayor consciencia de sí mismo."(104)

Queda suficientemente clara, pues, la postura, aunque exista la contraria paralelamente de que el consejo en grupo - y más aún el que se lleve a cabo en una institución

(103): MAHLER, Op. Cit. p. 12.

(104). BRAMMER y SHOSTROM, op. cit. p. 321.

escolar - puede centrarse en los problemas de desarrollo normales de un sujeto, evitando el tratamiento de trastornos emocionales profundos, cuya curación exige técnicas más específicas y mayor cantidad de tiempo que la que el orientador puede dedicar. Pero antes de llegar a una definición de lo que implica el Consejo es necesario discutir una nueva confusión semántica en torno a él que tiene mucha importancia en la clarificación de los objetivos que el Consejo lleva consigo.

A pesar de que la denominación más habitualmente empleada es la de Consejo grupal - "group counseling" - también se utiliza Consejo múltiple con sentido y contenido diferente. El término "multiple counseling" fué utilizado por vez primera por FROEHLICH en 1958 (105) para designar el procedimiento mediante el cual un orientador trabaja simultáneamente con varios sujetos que tienen un problema común. También se aplicó a la acción conjunta de dos o más orientadores sobre uno o varios sujetos. Una encuesta realizada en Estados Unidos por GAZDA, DUNCAN y MEADOWS (106) demostró que el 80 % de los autores de libros, artículos y conferencias acerca del uso del grupo en Orientación,

(105). FROEHLICH; C.P.: "Must counseling be individual?" Educational and psychological measurements, 18(1958), Pp. 681-689.

(106). GAZDA, G.M./ DUNCAN, J.A./ MEADOWS, M.E.: "Group counseling and group procedures - Report of a survey" Counselor education and supervision, 6(1967) Pp. 305-310.

preferían el término consejo grupal, mientras que solamente el 9% respaldaban el contenido de consejo múltiple. De todos modos la confusión, al menos en el ámbito americano ha sido grande, hasta el punto de que se ha llegado a intercambiar el contenido de ambos términos: si el consejo grupal en sentido estricto es el uso del grupo como campo afectivo para dar la oportunidad al orientando de conocer los problemas y opiniones de otras personas, y poder constatar las suyas propias, a esta realidad unos autores la calificaron de consejo múltiple, dejando consejo grupal para la ayuda de tipo más cognitivo que afectivo a un grupo de sujetos con un problema común, habitualmente por medio de la información, mientras que otros usaban ambos términos de modo totalmente contrario.

Para otros, la diferencia estriba en el tipo de problemas tratados: así, BRAMMER y SHOSTROM afirman que "El consejo múltiple tiene más que ver con las actitudes y comportamiento presente que con dificultades pasadas:"(107) Con este aserto consigue una aproximación a la normalidad, es decir, el empleo del grupo en Orientación como medio de ayudar a los sujetos en la resolución de sus problemas normales actuales, de desarrollo, en lugar de definirse como un medio de curación de desajustes originados en el pasado.

(107). BRAMMER y SHOSTROM, Op. Cit. p. 321.

Para esto dejaría el término de consejo de grupo, equiparándolo casi a psicoterapia.

Como resumen aplicable a nuestro caso, parece el más adecuado y así lo usaremos a lo largo del trabajo, dejar el término consejo grupal o de grupo para la actuación de un orientador con varios sujetos con problemas personales normales, tratando de que interaccionen entre sí y clarifiquen sus posturas con respecto a los problemas de cada uno de los miembros y de sí mismos. La orientación del proceso sería fundamentalmente afectiva y centrada en los sujetos. Trataría, pues, de los problemas personales extra-académicos más íntimos de los alumnos.

Mientras que el término múltiple, debería dejarse para las actuaciones de un orientador con un grupo - que puede ser mucho más numeroso que en el caso anterior -, en las que se trata de ofrecer, por vía de información, soluciones o pre-soluciones a problemas que presumiblemente la mayor parte de los componentes del grupo tienen. La orientación del proceso sería fundamentalmente cognitiva, más centrada en el orientador que en el caso anterior y trataría de los problemas más "objetivos" relacionados con las actitudes y acerca de las materias y la institución escolar y las posibilidades profesionales de los sujetos.

Concepto de orientación grupal.

"Dentro de sí mismo, el hombre posee un mundo perceptual privado que le posibilita para funcionar con aparente claridad y soltura. Cuando el hombre se mira a sí mismo puede, ciertamente, ver la verdad; pero esta verdad es a menudo limitada a causa de que el marco de referencia del hombre es solamente él mismo. Cuando echa una mirada desde dentro, puede ver muchas cosas, pero su visión es a menudo oscurecida porque carece de un marco de referencia exterior que se enfrente a un yo aparentemente bien estructurado.

Cuando el hombre es colocado en el contexto de un grupo, no puede continuar fundándose solamente en sí mismo para obtener una imagen de sí. A través del proceso de la interacción grupal, debe ponerse en contacto con la percepción que el grupo tiene de lo que él es o de lo que quiere ser. Por tanto, es dentro del contexto del grupo donde el hombre consigue una mayor conciencia de sí mismo porque añade la percepción que el grupo tiene de él, con la que él tiene de sí mismo. La naturaleza catalítica de la reacción del grupo hacia un individuo le lleva a considerar otras percepciones de sí mismo distintas de las propias. Si el hombre tuviera que centrarse solamente en un autoconcepto obtenido de un modo particular, perdería la oportunidad

de ser ayudado con los otros marcos de referencia que el proceso interactivo del grupo puede proporcionar. Es solamente al examinar estas percepciones distintas de sí cuando es capaz de desarrollar una percepción de sí mismo más comprehensiva. Solamente a la luz de la consciencia más refinada del yo que el grupo proporciona, como el hombre es capaz de conseguir una consciencia completa de su sustancia; y es este concepto de sí mismo más enriquecido de sí mismo el que le capacita para liberar sus capacidades más positivas a la sociedad.(108).

En esta introducción se sintetizan de modo claro, las ventajas que el grupo proporciona al sujeto en la construcción y el conocimiento de su yo, enfocadas desde el punto de vista fenomenológico y del autoconcepto. Desde el punto de vista práctico se pueden hallar las siguientes ventajas en la orientación grupal:

- Aumentar en comprensión y conocimiento de los demás y de su modo de funcionar.
- Aprender a ayudar a los demás y al mismo tiempo aprender a recibir ayuda.
- Simplificar la labor del orientador y expandir los límites de su actividad.
- Es más aceptado por el sujeto, sobre todo si es

(108), COHN, E. (Ed.): Guidelines for future research on group counseling in the public school setting.
Washington: AFGA Guidance and Counseling series, nº 1
American Personnel and Guidance Association, 1967, p. 1.

adolescente, como un exponente de su sociedad y no de la de los adultos.

Y del mismo modo se pueden hallar varios inconvenientes:

- Mayor dificultad de relación que provoca inhibición del sujeto.
- Menor confianza en el secreto de las propias actuaciones y verbalizaciones.
- Peligro de estereotipo de actividades negativas dentro del grupo, tales como tendencias a dirigirse hacia objetivos no deseables.
- Desunión o divergencia de opiniones dentro del grupo. Agresividad y transferencia.
- Conformidad y sometimiento a la tiranía del grupo, con pérdida de individualidad.

Estas dificultades mayores, y muchas otras que podrían proponerse no anulan en absoluto las ventajas que el grupo proporciona en Orientación, aunque sí abonan la idea de que la orientación no debe ser exclusivamente grupal, sino que debe dejar oportunidad para el tratamiento de problemas de un modo directo entre orientador y orientando.

Los objetivos específicos del Consejo de grupo, y en los que este puede presentar ventaja sobre el individual son expuestos por MAHLER:

"- Explorar lo que significa ser una persona.

- Desarrollar una mayor confianza en las propias percepciones.

- Aprender a comprender mejor a otras personas. Aprender a escuchar y atender a otros.

- Integrar el pensamiento y el sentimiento.

- Hacerse más efectivo en situaciones sociales.

- Reexaminar los valores propios e intentar otros nuevos.

- Proporcionar un clima adecuado para la exploración y el control de los sentimientos.

- Aprender a ser más responsable de la propia conducta.

- Explorar las relaciones con otra gente, tal como autoridades, padres, profesores, pares, etc."(109).

Se puede aceptar, por tanto, bajo el punto de vista defendido en este trabajo una orientación grupal con las siguientes características:

"El consejo de grupo es un proceso interpersonal dinámico que usa las técnicas del consejo con individuos normales. Los miembros del grupo exploran mutuamente, con el orientador, sus problemas y sentimientos en un intento de modificar sus actitudes y valores de modo que sean más ca-

(109). MAHLER, Op. cit. pp. 15-16.

paces de actuar en situaciones educativas y de desarrollo. El grupo de orientación está compuesto por un número que va de seis a diez individuos trabajando con un orientador entrenado profesionalmente y en un entorno ajeno a la medicina."(110).

O bien siguiendo a MAHLER de nuevo:

"El proceso de utilización de la interacción de grupo para facilitar un autoconocimiento y una autoaceptación más profundos. Es necesario un clima de respeto y aceptación mutuos en el que los individuos puedan debilitar sus defensas de tal modo que puedan tanto explorar el significado del comportamiento como nuevos modos de comportarse. Los problemas a los que se enfrentan se centran más en las tareas de desarrollo normales que en bloqueos y distorsiones patológicas de la realidad."(111).

El primer peligro - y quizá por ello mismo la primera crítica -, puede provenir de que al estar el puesto del orientador dentro de la institución escolar, impartidora de docencia, pueda conseguir por simple inercia que la orientación en grupo se convierta en una asignatura más, por muy "afectiva" que quiera hacerse. A ello

(110): COHN, Op. cit. p. iii.

(111). MAHLER, Op. cit. p. 11.

contribuiría el carácter docente del enclave escolar, que hace inevitable un contagio ambiental sobre la labor que se lleva a cabo. Inevitablemente la Orientación de un grupo de adolescentes normales tendría un enfoque totalmente distinto de llevarse a cabo en una institución orientada hacia la docencia, a serlo en un centro de rehabilitación, con un énfasis más o menos exclusivo en la terapia. La costumbre, el ambiente, el profesional encargado de dirigir la sesión se verían perceptiblemente inclinados a tratar los problemas-tipo de sus cometidos y del modo establecido.

La institución escolar - o sea, el orientador - tendrá que dilatar mucho sus miras para poder aceptar en su seno un esquema de este tipo. Además de la clara independencia en cuanto a la elección de objetivos que debe existir en todo tipo de orientación, la Orientación Personal, y más si se realiza en grupo, tendrá que dejar plena libertad de elección y de funcionamiento, olvidándose en ese momento de la "educación" - en sentido amplio - que imparte y de la imposición de valores. De todos modos, es nuestro convencimiento el que en el proceso de dejar libertad de actuación no se puede llegar al extremo de dejar de dar orientación, ya que si esto sucediera el proceso se convertiría en dejar a un grupo de alumnos un lugar donde charlar.

Lo difícil para el orientador será poder mantener de un modo equilibrado el compromiso que implica el balance entre directividad e imposición de información por una parte y libertad y autonomía por otra. Aquí es donde dejará de pesar la técnica y comenzará a empujar ese factor, que bien podemos llamar arte, que es la personalidad equilibrada, perceptiva y aceptadora de un orientador dedicado de un modo pleno y profundo a su labor. Porque por muy perfecto que sea el mundo fenomenológico del grupo, puede desviarse de la estricta utilidad para el individuo, convirtiéndose en un callejón sin salida para todos sus componentes. La información del orientador del grupo ha de ser bienvenida en estos casos extremos, como medio de agilizar y potenciar las reacciones de cada uno de ellos. Todo ello huyendo siempre de ser aquello tan vilipendiado de decir a los jóvenes lo que un adulto cree que los jóvenes deben ser. Nada más lejos. No se trata de darles una asignatura "afectiva" o "de valores" sino de aprovechar sus potencialidades hasta el punto en que realmente lo sean, y supliendo, si es necesario las limitaciones con una información o consejo procedente de un campo perceptivo de experiencia más amplio, concreto y contrastado, no sólo por la experiencia y preparación tanto personal como profesional, sino también por el interés personal de tener al consejo como una profesión de ayuda y de entrega. No será la última vez que sea necesario repetir que el orientador es la orientación en un tanto por ciento mucho

más elevado que la técnica, es decir que un orientador que conozca y sepa aplicar las mejores técnicas no será un orientador si su personalidad no es orientadora.

Estas condiciones exigibles al orientador pueden parecer del todo utópicas en el momento de aplicarlas a la práctica. Pero es el único modo de viajar con soltura por la cuerda floja que se tiende entre la imposición de valores o pautas de comportamiento por un lado, y la inhibición total del orientador dejando a los orientandos a su albedrío que en muchas ocasiones no será libre, sino mediatizado por las condiciones específicas en que estos se muevan. Pero en una relación que tiene un claro carácter no terapéutico, como esta que nosotros pensamos para una orientación personal dentro de una institución educativa, no se trata de que el grupo, como ente autónomo evoque desde sí toda una serie de comportamientos y valoraciones sesgados a partir de una subcultura desligada de la cultura de los adultos tanto evolutiva como socialmente, sino de que se ocasione una búsqueda conjunta entre todos los miembros del grupo y el orientador. Este tendrá una cierta superioridad, que no autoridad, proveniente de las diferencias anteriormente apuntadas. Su labor, su responsabilidad será la dirección del grupo en esa búsqueda de valores, basándose en los intereses del grupo y aprovechando su dinámica interna, proponer sin obligar ni siquiera del modo más

sutil y hacer ver sus posibles errores.

Anteriormente se ha aludido a los valores del orientador y a su posible injerencia con los del orientando. Los valores personales particulares y específicos han de mantenerse alejados de la relación orientadora. No es tarea fácil como se puede apreciar, ya que la personalidad dentro de la cual se insertan los valores se vuelca en todo tipo de actuaciones. En cuanto a los valores no diferenciales, admitidos por una gran generalidad de personas y movimientos de pensamiento, es lógico pensar que han de ser mantenidos y ofrecidos como pautas en la labor de orientación, y de ellos se tratará en capítulo posterior. Todos ellos habrán de estar centrados en la vida de los orientandos y contrastados con sus opiniones.

Todo esto será, o debería ser muy distinto, con un grupo terapéutico. Pero este trabajo se dirige a la ayuda a adolescentes normales dentro de la institución escolar y esto hace cambiar muchos de los presupuestos con los que hay que acercarse a la orientación.

Si cabe, en este nivel de edad hay que aquilatar mucho más el concepto de normalidad a causa de que el adolescente es un ser en desarrollo, y en pleno conflicto de paso entre dos estadios diferenciados de su vida y de asimilación al mundo social organizado.

Esto significa que los desajustes han de ser forzosamente más acusados por ese estado "de flotación", aunque no por ello sean más peligrosos. Un desajuste emocional del mismo tipo en un adulto, revestiría una gravedad mucho mayor, por se un paso atrás en una tarea de desarrollo que ya debería estar superada. Pero en el adolescente el estado de flotación desajuste-ajuste es una realidad constante, y que puede considerarse normal para ese estadio. Será más difícil, por todo esto aplicar en este caso el concepto de "anormalidad digna de terapia" a unos sujetos que por definición se encuentran en un estado de "desajuste transitorio".

Si a una enfermedad que no existe comenzamos a tratarla con terapia, es posible que el sujeto aumente la importancia real de sus dificultades, convirtiéndolas en un verdadero problema. Por supuesto que hay adolescentes con problemas emocionales graves, que surgen a partir de la no superación de algunos de los típicos conflictos de la adolescencia, y que deberán seguir un tratamiento más específico y profundo, habitualmente en otro lugar que no sea la institución escolar y llevado a cabo por un profesional especializado. Pero ello no oculta el hecho de que la mayoría de los problemas existentes en el adolescente son los producidos de un modo típico por el especial estado de emotividad que comporta el abandono de la niñez y el inicio

de una vida personal propia y de los comienzos de la asimilación a la sociedad: A ellos va dirigido el programa de Orientación Personal, como una ayuda en la pronta superación de los problemas por medio de la información y el contraste del orientador y del resto de los componentes del grupo.

Es opinión prácticamente unánime entre los autores específicamente preocupados por el consejo grupal que donde el grupo proporciona un rendimiento más alto es con los adolescentes. Tal es la opinión de PATTERSON:

"El consejo en grupo tiene algunos aspectos únicos que constituyen ventajas sobre el consejo individual, particularmente con adolescentes. Aprovecha las necesidades que tiene la juventud de oportunidad para compartir ideas con los miembros de su grupo de edad, y obtener reacciones de ellos, todo dentro de un entorno aceptador. Esto les ayuda a explorar y definir diversos modos de actuación y a desarrollar independencia, no solamente con respecto a los adultos, sino también con respecto a la conformidad de la sociedad adolescente. En otras palabras, es una ayuda en el reconocimiento y aceptación de la individualidad por los adolescentes. El adolescente es ayudado y animado por el descubrimiento de que otros tienen problemas - generalmente iguales o similares a los que él mismo tiene -, que sus pares pueden aceptarle, que él puede comprenderlos y acep-

tarlos, que al menos una persona adulta (el orientador) puede comprenderle y aceptarle a él y que puede expresar sus sentimientos reales acerca de sí mismo y de otros. Los problemas tratados en el consejo de grupo, a diferencia de los grupos orientados a la resolución de tareas específicas, son personales e independientes, aunque sean compartidos por otros en el grupo. La situación de grupo tiene la ventaja sobre el consejo individual de que a veces es más fácil para un pupilo hablar dentro de un grupo. Otras ventajas son la experiencia de las relaciones interpersonales, la exposición de una variedad de valores y sistemas de valores y la experiencia de ayudar a otros al mismo tiempo que uno mismo es ayudado"(112).

De modo parecido opinan BOY y PINE:

"Las únicas opiniones que el adolescente valora son aquellas de los miembros de su grupo de edad, desde el momento en que siente la existencia de un lazo entre él y los adolescentes que componen el grupo. No se siente amenazado por un intento de ayuda que provenga de otro adolescente; pero se siente amenazado de tal modo por intentos semejantes provenientes de autoridades que, en el proceso de rechazar la figura de autoridad, rechaza también la ayuda que esta ofrece. Pero cuando el consejo o la sugerencia proceden de un igual, permite que entre

(112). PATTERSON, The counselor in the school. Pp. 339-340

en su mundo perceptual e incluso posibilitará el hecho de que tal consejo pueda tener un efecto en su comportamiento.

En el consejo grupal se comparte el proceso de orientación. Es decir, cada miembro del grupo participa ayudando a los miembros del grupo en la búsqueda de un comportamiento más adecuado. Cuando el adolescente está integrado en un grupo de orientación, se vuelve más aceptador y menos rechazador de un igual que intente analizar su comportamiento y aconsejarle el modo de actuar para conseguir un funcionamiento más adecuado. Dentro del grupo de orientación, el adolescente es mucho menos defensivo en relación con un intento directivo de ayudarlo, a causa de que el intento proviene de un igual - de un igual cuya opinión y consejo es valorada mucho más que la de cualquier otra persona en su vida."(113).

OHLSEN señala que los adolescentes obtienen del consejo grupal las siguientes ventajas:

"Aprenden: 1) que sus iguales también tienen problemas; 2) que a pesar de sus defectos, en cuya superación quieren ayudarles sus pares, es aceptado por ellos; 3) que hay al menos un adulto, el orientador que puede comprenderlo y aceptarlo; 4) que el adolescente es capaz de comprender, ayudar y aceptar a sus pares; 5) que puede confiar en otros; 6) que la expresión de sus propios y verdaderos sentimientos

(113). BOY y PINE. Op. cit. pp. 218-219.

tos sobre sí mismo y los demás, así como respecto de sus creencias, le ayuda a comprenderse y aceptarse."(114).

Y el mismo autor en otra obra, convierte las necesidades del adolescente en objetivos generales del consejo grupal:

1. Búsqueda de identidad y objetivos significativos.
2. Progresiva comprensión de sí mismo y de sus intereses, habilidades y aptitudes especiales.
3. Información adecuada acerca de su entorno y de las elecciones que se le presentan.
4. Progresivas habilidades en la asimilación y evaluación acerca de sí mismo, otras personas trascendentales como amigos o posibles oferentes de trabajo y oportunidades que se le presenten.
5. Aumento en la confianza en su habilidad para enfrentarse a sus problemas y solucionarlos.
6. Aumento en la sensibilidad hacia las necesidades de los demás y en la habilidad para ayudarlos a satisfacerlas.
7. Aumento en la habilidad comunicadora, aprendiendo a percibir los sentimientos reales de un modo directo y con consideración de los sentimientos de los demás.
8. Aumento en las habilidades sociales.
9. Aprendizaje de la actuación independiente.

(114). OHLSEN; M.M.: Guidance services...Op. cit. p. 148.

10. Aprendizaje del trato con los superiores.
11. Aprendizaje de la participación en el desarrollo y de mantener los propios límites.
12. Aumento en la comprensión y habilidad para manejar los cambios físicos y emocionales asociados con la maduración.
13. Aumento en la habilidad para aprender papeles asociados con la maduración."(115).

Según lo visto, las opiniones acerca de la importancia del esquema grupal con los adolescentes son generalizadas, valdrá la pena, por tanto, enfocar la orientación del grupo aprovechando esta dinámica que posibilita en particular el desarrollo del adolescente.

(115). OHLSEN, M.H.: Group counseling.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970. Pp. 116-11

LOS VALORES EN ORIENTACION

"La búsqueda de la identidad es en esencia la búsqueda de los propios valores intrínsecos y auténticos."(116)

Con este epígrafe nos vamos acercando cada vez más al espinoso problema de los objetivos próximos de la Orientación y los contenidos que pueden servir para alcanzarlos. Tendremos que dilucidar, en primer lugar, cuál es el concepto de valor que actualmente se usa en relación con el problema de la orientación. En la bibliografía sobre este tema, principalmente en lo que se refiere al campo más profundo y comprometido -la Orientación Personal-, aparece generalmente una confusión entre dos "niveles" de valores: los valores en sentido estricto, que son por definición éticamente buenos, inmutables, transculturales; y otro tipo de "valores" (para no entrecomillarlos siempre podríamos usar también el término "condiciones de valor," e incluso "tendencias vitales"). También llamados "valores psicológicos" por los autores que los emplean como objetivos de Orientación, designando a los otros como "valores filosóficos o abstractos". Estos "valores psicológicos", se refieren a las creencias particulares o generales dentro de un determinado grupo social; son la "energía vital" por la cual ese núcleo social se mueve y actúa, y por ello

(116). MASLOW, A.H.: El hombre autoactualizado.
Barcelona, Kairós, 1972

son muy adecuados como objetivos de ese tipo de Orientación Personal "centrada en el sujeto", cuyos objetivos principales son la "cura" de los desajustes entre el sujeto y su sociedad, y la integración plena de este en ella.

Esto hace olvidar el cometido que la Orientación Personal debe llevar a cabo en cuanto a la ayuda en la creación o aceptación de un sistema de valores y su posterior puesta en práctica. Y no puede conseguirse con una simple reducción a estas "condiciones de valor" o "tendencias vitales".

Pero, por otra parte estos "valores psicológicos", aunque no pueden proponerse como objetivos últimos de la Orientación Personal, pueden convertirse en contenidos en el nivel medio, ayudando al sujeto a contrastar sus propias creencias con ellos; es decir, se convertirían en algo parecido a un "enseñar a vivir", en una muestra de cuales son los modos de vida de la sociedad en que los sujetos de orientación se encuentran, para, a partir de ella, plantear los factores positivos y negativos que ayuden al orientando a contrastar su modo de enfocar la realidad. Se trata, en suma, de mostrar la realidad a los sujetos, para que estos puedan formar un criterio propio y personal frente a ella. No todos los "valores" pueden considerarse positivos, por lo cual a veces lo que provocarían será el rechazo en lugar de la adhesión. Presentaremos un panorama de cuales son los "valores" aceptados por teóricos en Orientación y cual es su utilidad.

Por tanto el empleo del mundo de los valores en la Orientación Personal se hará en dos niveles muy diferenciados:

- Los Valores, que llevan directamente al objetivo último de la Orientación, plasmados en la adopción por parte del sujeto de un sistema de valores con los que se compromete y que pone en práctica, sin el cual la persona humana no puede alcanzar su pleno desarrollo. Serán propuestos como contenidos de Orientación.

- Los "valores", "condiciones de valor", "valores psicológicos" o "tendencias vitales" que por medio del contraste pueden servir de contenidos para la consecución de los objetivos medios -de menor grado de abstracción- de la Orientación Personal.

El primer rasgo negativo de los últimos en la actualidad es su excesiva "socialización", o dependencia del criterio de la mayoría para considerarlos como objetos deseables, estando de este modo bajo el dominio de la Psicología Social más que bajo el de la Etica; es decir, algo se convierte en "valor" de acuerdo con el número de individuos de la colectividad que los sustentan. Esta visión negativa, introduce en el mundo de la valoración las relatividades y confusiones procedentes del mundo social contemporáneo.

La consideración filosófica de los valores en nuestra época comienza con R., H., LOTZE, A. MEINONG, B. BAUCH y H.

RICKERT; para este último, los valores se caracterizan por ser algo radicalmente indefinible, a causa de su inexistencia real e ideal; son independientes del sujeto y tienen una validez incondicionada, basada en sí mismos. Pero el arranque fundamental del tema de los valores en psicología lo proporcionan dos autores fundamentalmente M. SCHELER y N. HARTMANN. Las obras fundamentales de SCHELER son: Ética (1916); La subversión de los valores (1915 -1924) y De lo eterno en el hombre (1921), en las que se encuentra la teoría de los valores claramente expuesta.

Los valores (Werte) son para él los puros contenidos objetivo-axiales de la vivencia emocional, (Einfühlung) o intimación sentimental con el sujeto. En ella se presenta una nueva vía de conocimiento, la vía emocional o simpática. Al mismo tiempo, potencia la Ética al fundamentar el valor intrínseco de las acciones, que la persona realiza. Los valores como tales son independientes de las cosas que los portan, están por encima de la realidad, a la que superan. Distingue claramente entre valores, cosas y bienes.

Los clasifica en los siguientes grupos:

- Valores personales y cósmicos.
- Valores propios y ajenos.

- Valores "accionales", funcionales y reaccionales.
- Valores de mentalidad, de actividad y de defectividad.
- Valores intencionales y situacionales.
- Valores fundamentales, formales y relacionales.
- Valores individuales y colectivos.
- Valores sustantivos y consecutivos.(117).

Todos ellos alcanzan su nivel más adecuado en la persona, que tiene un valor individual, único e inalienable. Por su parte, HARTMANN concibe al hombre como un "resonador" de valores, estadio intermedio entre el espíritu y la vida. Estos son caracterizados como irreales e importantes, que solamente surgen a la existencia a la medida que el hombre los va descubriendo a lo largo de su realización histórica. En estos autores vemos clara la separación existente entre la relativización que se plasma en los valores al enfocarlos desde el punto de vista psicológico sociológico. "HARTMANN, como SCHELER, se opone a todo relativismo axiológico; las mutaciones de ideal ético según las culturas, obedecen solamente a una digresión patentización de las constelaciones de valor..."(118).

Partiendo de estas premisas filosóficas, una vez llegado el momento de seleccionar los contenidos que un pro-

(117). CENCILLO, L.: Filosofía fundamental. II. Madrid, 1968.
 (118). CENCILLO, Op. cit. P. 383.

grama de orientación debe contemplar, hay que considerar el mundo de los valores. Es necesario buscar puntos de referencia que ofrezcan posibilidades de realización, a la persona humana, Hay que conjugar los dos ámbitos fundamentales en los que el individuo se desenvuelve a lo largo de su vida, - su relación consigo mismo y con sus circunstancias íntimas por una parte, y su relación múltiple y diversificada con la realidad exterior, - para de este modo obtener un marco de referencia del que desprender los temas y actividades que pueden proporcionar elementos útiles en el desarrollo idóneo.

En el primer ámbito, de relación y evolución intrapersonal se ha de partir de la dinámica del desarrollo psicológico del individuo normal, y considerar los contenidos que pueden ayudar a este a seguir cada uno de los estadios y de las tareas de desarrollo, con especial énfasis en los que la experiencia señala como más conflictivos.

Para el segundo, aparte de seguir el proceso de desarrollo individual en relación con el mundo exterior, es inevitable referirse a los contenidos que se extraen de la dinámica de la sociedad, y que esta propone en cada momento como elementos positivos en la realización del hombre; constituyen estos un corpus amplio, presente siempre en cualquier organización social y que influye de

modo decisivo en su funcionamiento; se les designa como "valores" (que nosotros ponemos entre comillas).

Por tanto, es una labor previa a la disposición de un repertorio de contenidos para la Orientación Personal,, en especial los que llevan a la consecución de los objetivos medios, un análisis detenido del mundo de los "valores" y de sus repercusiones. Este análisis debe enfocarse desde dos puntos de vista: dilucidando en primer lugar el concepto de "valor" actualmente vigente en la sociedad y el modo en que influye en el individuo, proponiéndole objetivos y alternativas a su actuación vital; y en segundo lugar una evaluación de la idoneidad que tienen para una realización completa y armónica de la personalidad humana y una búsqueda de las inconsecuencias y arbitrariedades presentes en el ámbito actual de los "valores".

La característica fundamental de la sociedad tecnológica frente a este mundo de los "valores" o "condiciones de valor", es una radical ambivalencia axiológica, confusa y cambiante. El cambio social acelerado que se produce en la mayoría de las culturas actuales, incide decididamente en su jerarquía axiológica por medio de un doble circuito cambio social-cambio de "valores" y viceversa. Por ello, el mundo de los valores aparece para el individuo como alta-

mente conflictivo y difícil de comprender, determinando su indecisión y confusión a la hora de acercarse a él para organizar el sistema de valores propio. Cada ideología, cada religión, cada filosofía de las múltiples que pueden ser adoptadas, propone un sistema axiológico distinto que cada individuo tiene presente siempre.

Ante esta perspectiva el orientador debe regirse en el tratamiento de los valores por dos directrices fundamentales:

- El respeto a la libertad del sujeto de orientación.

- La prudencia.

Y en nuestro caso específico que trata de obtener un programa de Orientación Personal, en lugar de ceñirse a valores filosóficos y religiosos excesivamente amplios y cerrados ideológicamente deberá volverse a valores de tipo predominantemente vital, instrumental, - si tal calificativo puede aplicarse con propiedad a los valores - útiles al sujeto en el establecimiento de una coordinación de actuación hacia sí mismo y hacia el exterior. Se deben evitar los valores que por ser excesivamente amplios no puedan ser asimilados y aceptados como objetivos próximos de comportamiento y los que estén demasiado prendidos a un sistema filosófico y no ofrezcan la suficiente aper-

tura a la elección. De este modo la llamada de atención sobre el mundo de los "valores" que se trata de hacer a todos y cada uno de los sujetos que reciben la Orientación Personal puede reportar la utilidad de convertirse en una información de la dinámica de los valores en la sociedad, de la cual se pueden elegir libremente como objetivos de conducta los que más se adecúen a la peculiar concepción de la vida de cada uno. La información sobre el mundo de los "valores" no será, por tanto, más que una apertura de la percepción y la consciencia del sujeto a este tipo de realidades que la sociedad se plantea como objetivos deseables en el desarrollo personal.

La Psicología y la Sociología serán las fuentes primordiales de las que han de surgir; es ocioso apuntar que todos los que se propongan como positivos han de estar dentro de una moralidad, ya que lo que tratan de conseguir por parte del individuo es la síntesis de una ética personal de actuación vital. El grado en que esta actitud se consiga dependerá de la utilidad del programa, de la apertura y confianza del individuo, de la relación afectiva que se establezca entre orientador y orientando o entre el grupo de orientandos si la búsqueda de valores se lleva a cabo por medio del esquema grupal. También habrá que dar información sobre contra-valores, es decir, valores y actitudes negativos para provocar la consciencia de su ne-

gatividad y proponer su evitación a la luz de la moral y la ética personales por ser perjudiciales para sí mismo o para los demás.

No sería lógico ser demasiado optimistas en cuanto al rendimiento de un programa de este tipo. Se puede objetar inmediatamente que el hecho de que una persona sea consciente de una serie de actuaciones positivas posibles no significa que las vaya a adoptar y ejercitar; pero si lo enfrentamos a las tres condiciones que concurren en el programa de orientación que se pretende elaborar

- aplicable a sujetos adolescentes en un estadio de desarrollo confuso, desorientado y conflictivo,

- inmersos en una sociedad en evolución rápida y diversa en la cual la posibilidad de recibir información ecuánime y adecuada es difícil y se ve entorpecida por múltiples derivaciones negativas, que se presentan como adecuadas por inercia, costumbre o comodidad,

- a los que no se puede coartar la libertad de elección sino que hay que proponer de modo no influyente y razonado unas directrices vitales positivas

aparece más claramente la utilidad de plantear el

programa de orientación de un modo informativo.

Si tal posibilidad puede llevarse a cabo mínimamente se habrá conseguido que la Orientación Personal se convierta en una especie de educación afectiva o humanista, insertándose plenamente en el proceso educativo para dar el resultado de una Educación-Formación integral que de otro modo con la enseñanza de materias en la institución escolar, no se consigue. Si se establece el paralelismo entre este tipo de programa con el de características plenamente instructivas que se lleva a cabo con las materias tradicionales en la institución escolar, se aprecia que se diferencian claramente en cuanto a evaluación (uno de los problemas fundamentales de la Orientación, - y más en un programa de este tipo - es la dificultad de la evaluación) mucho más fácil en materias científicas y objetivas; y en cuanto a la "autoridad" con que se proponen los contenidos (en el caso de las materias escolares se imponen obligatoriamente a todos en la educación básica los contenidos que por consenso común se consideran útiles para la formación intelectual y a los que siguen estudios superiores las materias necesarias para el ejercicio de la profesión que implican).

En el caso de los contenidos de formación personal se podría evaluar la adquisición intelectual de ellos

- recibir el enterado - pero es difícil hacerlo en cuanto a su adopción como directrices y contenidos; y por otro lado no se deben imponer con un criterio autoritario porque hay que respetar la libertad personal de cada sujeto en la elección de su modo de vida, ya que los contenidos no son objetivos y mucho menos científicos, y las posibilidades de elección son varias y justificables desde algún punto de vista. Pero, en último término hay una actividad subyacente común a ambos: la presentación informativa de contenidos que se espera que la persona perciba y acepte. Y si en el caso de las materias escolares puede constatar-se más claramente su recepción, no significa que posteriormente no vayan a ser olvidados y desechados, del mismo modo que pueden serlo los contenidos de Formación Personal.

Parece ser, pues, que la utilidad teórica de la presentación informativa y aclaradora de una serie de contenidos personales queda en pie, como elemento complementario de un proceso educativo integral. De los intentos que a este respecto se han llevado a cabo se tratará más adelante.

Concepto de "valor", "condición de valor" o "tendencia vital".

Como ya se apuntó anteriormente, el concepto de "valor" que exponemos en éste trabajo, como un estadio más concreto que pueda servir como contenido para la consecución de los objetivos medios de la Orientación Personal por medio del contraste, se define como psicológico o sociológico, lo cual le resta claridad y objetividad, pero le confiere una dimensión práctica concreta y asequible. Forma parte de el "segundo nivel" por debajo de los Valores generales y abstractos, que se mantienen como los contenidos conducentes a la consecución del fin último de la Orientación Personal, entrando incluso en el mundo de la Trascendencia, sin el cual la persona humana no puede llegar a su desarrollo propio.

Los "valores" o "tendencias vitales" tratados en este campo se caracterizan por un contenido vital y centrado en la sociedad; es decir, son valores que habitualmente se cumplen en una sociedad, o al menos se tratan de cumplir, estando siempre presentes como objetivos sociales. Tienen dos características fundamentales:

- El ser referidos al individuo aislado que vive dentro de la sociedad.

- Proviene de una interacción entre la sociedad y el individuo. Los individuos confeccionan un sistema de dinámica social, que se plasma en una serie de "valores"; y estos se convierten en el modus vivendi social que se

impone a los miembros que sucesivamente la van formando.

De esta segunda característica se desprende una de las principales fuentes de confusión en el tratamiento del tema de los valores: la diferencia que existe entre los distintos sistemas mantenidos por diferentes sociedades tanto contemporáneas como pasadas, y esto invita a que el estudio de los valores se haga con una intención conciliadora, tendente a buscar un denominador común entre los diferentes tipos de valores existentes en la actualidad. De este modo podrán evitarse calificaciones tales como la que enuncia AYRES "Los "valores" son emanaciones irracionales de las costumbres sociales que prevalecen entre los pueblos que los aceptan."(119).

Será conveniente tratar de evitar esa irracionalidad, estableciendo un intento de síntesis razonando la utilidad de cada grupo de valores en el desarrollo de la personalidad. De todos modos, puede ser fácilmente defendida la teoría de que los verdaderos valores son transculturales, es decir, no dependen de un tipo determinado de sociedad, sino que, implícitos o explícitos, están presentes por igual en todas las existentes. Esto es cierto para los valores más universales y abstractos, bondad, caridad, amor, belleza, etc. pero no para los valores "menores", específicos de cada sociedad, que son los que interesa destacar en

(119). AYRES, C.E.: Hacia una sociedad razonable.
México, Pax, 1964. p. 36.

un empeño como el nuestro, de ayudar, por medio del consejo a la realización plena de una persona dentro de la sociedad.

Con estas premisas, considereremos las implicaciones del concepto de valor, y los diferentes contenidos que se atribuyen al término, ya que es difícil encontrar una definición estricta que comprenda todos los matices con que el término se usa. En primer lugar hay que distinguir claramente entre el concepto utilitario de valor, es decir la evaluación de las cosas o las acciones desde el punto de vista del beneficio que reportan al individuo que posee las primeras o ejecuta las segundas y otro tipo de valor más elevado consistente en preferencias que los hombres mantienen y que modifican sus creencias y sus actuaciones vitales. En la medición del primero usaríamos el término evaluación, mientras que al segundo le cuadra mejor el de valoración. Evaluamos el beneficio que nos puede producir la posesión y uso de un objeto práctico, pero valoramos positivamente ciertas creencias que originan nuestros modos de actuación. A esta segunda modalidad pertenecen los valores que están bajo el ámbito de la Orientación Personal, y constituyen disposiciones a actuar que se pueden observar como rasgos distintivos dentro de cada sociedad. Constituyen los valores mantenidos por esta y se proponen a sus miembros.

En este sentido es en el que los "valores" forman parte del conjunto de directrices de una sociedad y en relación con él, se convierten en normas; una vez generalizados. El proceso es el siguiente: una actuación o serie de actuaciones son valorados - convertidos en "valores" - por la sociedad, y de esta apreciación positiva surge una expectativa de realización que la convierte en deseable en todo caso; de este modo será valorado negativamente el no realizarla, y queda convertida en norma que se debe cumplir. En este sentido, el concepto de valor es importante porque modifica las motivaciones de la acción de un modo positivo. En la teoría evaluativa de la utilidad de las cosas, la motivación a actuar de una determinada manera viene condicionada por el deseo de restablecer el equilibrio, de llenar un hueco por medio de una actuación o de la adquisición de un objeto, mientras que mediante la introducción del concepto de valor, por las connotaciones positivas que este añade a la actuación humana, se persiguen determinadas actuaciones motivadas por su carácter positivo, no sólo desde el punto de vista de su aceptación por la sociedad, sino también por la satisfacción interna que produce al individuo su realización, y por su incidencia en el desarrollo armónico de su personalidad.

Las siguientes definiciones pueden proponerse como modelos de esta concepción de los "valores."

KLUCKHOHN: "Una concepción implícita o explícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, de lo que conviene hacer, el cual influye en la selección de modos, medios y fines de acción disponibles."(120).

MURPHY: "La característica de un objeto que lo hace deseado o deseable, o que debe buscarse"(121).

Alude a la conversión de los valores en normas la definición de SMITH: "Las medidas de elección implícitas de una persona, en cuanto que estas son revestidas de obligaciones o requerimientos"(122).

GINSBURG distingue los valores de la teoría utilitaria de reducción de carencia, diciendo que los valores son "asertos de preferencia que están relacionados con nociones generales, principios o estructuras conceptuales a los que aplicamos el nombre de valor."(123)

(120). KLUCKHOHN, C. y cols.: Values and value orientations in the theory of actions. En PARSONS, T./ SHILS, E.A.: Toward a general theory of action, Cambridge, Harvard University Press, 1952. P. 395

(121). MURPHY, G.: Personalidad. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1965. P. 136.

(122). SMITH, M.B.: "Toward a scientific and professional responsibility". American psychologist. 1954, 9: 113-156
Cit. Por PATTERSON, Orientación autodirectiva Op. cit. p.65.

(123). GINSBURG, S.W./ HERMA, J.L.; "Values and their relationship to psychiatry principles and practice" American Journal of Psychotherapy. 1953, 9: 546-573.

INLOW "Los determinantes internos del hombre que influyen sus elecciones en la vida y, por lo tanto, deciden su comportamiento"(124).

BARRY y WOLF "Esencialmente un valor es una creencia aprendida, internalizada hasta tal extremo que condiciona las acciones y los pensamientos del individuo y origina una fuerte respuesta emocional e intelectual cuando cualquier circunstancia se opone a ella."(125).

Una de las contribuciones más exhaustivas al estudio de los valores en su relación con la acción es la ya citada de T. PARSONS y E.A. SHILS. En ella se encuentra una exposición clara del modo en que los valores se organizan en sistemas que determinan la acción de elegir un determinado conjunto de valores similares o coherentes entre sí. En esta obra, KLUCKHOHN llama a este proceso Orientación valorativa (value orientation) y lo caracteriza del siguiente modo: "Es conveniente usar el término orientación valorativa para aquellas nociones de valor que son a) generales, b) organizadas, c) incluyen juicios decididamente existenciales."(126).

(124). INLOW, G.I.: Values in transition.

New York, John Wiley and Sons, 1972. P. 2.

(125). BARRY, R./ WOLF, B.: Motives, values and realities:
New York, Teachers College, Columbia Univ, Press, 1965
P. 40.

(126). PARSONS y SHILS, Op. cit. p. 209

Estas orientaciones señalan que "los elementos afectivo-cognitivos (valor) y los estrictamente cognitivos (orientación) están fusionados. Más formalmente una orientación valorativa puede ser definida como una concepción generalizada y organizada, que influye en el comportamiento, en la naturaleza, en el lugar del hombre dentro de ella, en la relación del hombre frente al hombre y en lo deseable y no deseable en cuanto relacionado con el entorno del hombre y de las relaciones personales"(127).

Por su parte, BERMAN propone los siguientes atributos de la valoración:

- "- Un valor involucra algo más que una preferencia o un deseo.
- Un valor hace que la conducta humana se movilice en ciertas direcciones con un cierto grado de consistencia.
- Un valor posee la cualidad de aplicarse a un gran número de situaciones.
- Un valor es un grupo internalizado de principios derivado de experiencias pasadas, que ha sido analizado en términos de su "moralidad".
- Los valores pueden constituir un compromiso entre las predisposiciones prevalecientes del individuo y las demandas de la situación en que se encuentre.

(127). PARSONS y SHILS, Op. cit, p. 211.

- Los valores son fuerzas restrictivas sobre un individuo.

- Los valores son multidimensionales."(128).

Las definiciones del concepto de "valor" que podrían recogerse son muy numerosas, pero de todos los tratamientos modernos del tema de los valores se pueden sacar unos denominadores comunes que explicitan de modo más completo la idea actual de "valor". Sin constituir una definición organizada, pues, pueden delimitarse las siguientes notas del concepto de "valor":

- Son entes hipotéticos, no reales.
- Derivan de la experiencia del hombre.
- En su gran mayoría surgen de las costumbres sociales.
- Son poseídos por el individuo y el grupo.
- Son preferencias justificables moralmente.
- Actúan como directrices determinantes de la acción.
- No son estáticos sino cambiantes.
- Existe una gran diversidad de ellos de acuerdo con el lugar en que surgen y con la persona que los sustenta.

A partir de los comentarios y definiciones precedentes se puede extraer una idea más o menos aproximada de lo que

(128). BERMAN, L.: Nuevos objetivos en el programa escolar. México, Pax, 1974. Pp. 203 y ss.

comúnmente se entiende por "valor." Pero este término, además del empleo polisémico a que ya se ha aludido sufre, en muchos casos, contaminaciones semánticas con otros conceptos que deben ser analizados. Todos ellos están, en algún sentido, estrechamente relacionados con el concepto de valor, pero no se identifican con éste. Se puede definir la relación funcional entre todos ellos y el concepto de valor, diciendo que son indicadores de este o del proceso de valorización en general; indican la existencia e influyen en su clarificación, pero no son valores.

Ya hemos visto que los valores en un cierto sentido, tienden a deseñarse en normas o preceptos; por tener los primeros una carga positiva en cuanto al buen funcionamiento de la persona y de la sociedad tienden a ser considerados como términos deseables, siendo morales o socialmente éticas las actuaciones que están acordes con los valores sustentados por un grupo o colectividad social, e inmorales las que los contradicen.

Del mismo modo, en un sentido más restringido a la actuación personal individual, los valores son considerados a veces, de modo inexacto, como metas u objetivos. En este caso la confluencia no depende de una sanción social como en las normas sino de una proposición personal de ajustar la acción a unos valores tomándolos como objetivos, en lugar de como determinantes de ésta. Es una con-

traposición del tipo producto / proceso, que da preferencia al primero (la acción deseable) en lugar de centrarse en las condiciones de valor que han de influir en él. Los valores influyen y determinan la acción, pero no son la acción. Esta es el producto final consecuencia de la sustentación de los primeros. Diríamos que los objetivos de acción son la plasmación sensible de un comportamiento, influidos por el valor, más insensible y espiritual.

También pueden considerarse como indicadores de valor, en el sentido de propuestas de acción a los intereses (preferencias generalizadas de la persona hacia ciertas actuaciones u objetos) y las aspiraciones (propósitos remotos en términos de realización que cada una trata de conseguir).

Más difícil es distinguir entre valor y otro de sus indicadores: la actitud o apreciación (estado previo de aceptación o rechazo ante una realidad). En muchos casos es un estado de apertura o cerrazón ante una determinada concepción del mundo de los valores, por lo que puede caracterizarse como un fenómeno importante, pero previo a la valorización. Puede determinar simplemente la percepción o conciencia de un valor y por tanto su posibilidad de adopción. Puede apreciarse en la descripción de estos indicadores de valor un proceso sucesivo de acercamiento hacia el individuo, desde las normas o preceptos social-

mente determinados hasta las aspiraciones o actitudes que pertenecen al núcleo íntimo de la persona y que sólo colateralmente vienen influidas por las expectativas sociales .

El último paso de este continuo estaría compuesto por las creencias y convicciones, que por estar íntimamente conexiónadas con la concepción del mundo y de la vida de cada persona, son las que corren el peligro más grave de ser confundidas con valores, Es muy frecuente que los "valores" se identifiquen con el conjunto de las creencias de la humanidad, pero no por ello pueden identificarse con los Valores.

Finalmente hay que señalar un término que, sin ser indicador de valor en el sentido de los anteriores, está muy relacionado con ellos: la motivación. Está en la base de todo el proceso de valorización, y representa un componente activo del valor que dispone al individuo a pensar, actuar y sentir de un modo determinado, De este modo la motivación dependiente de los valores condiciona a todos los que hemos llamado indicadores de valor, estructurándolos teóricamente , confiriéndoles el carácter operativo que junto con los valores determinará la personalidad del sujeto.

En otro orden de cosas, es necesario establecer una

diferenciación respecto a las relaciones de los valores con la persona en cuanto a su procedencia. Sin entrar en la consideración acerca de si los valores proceden totalmente de la experiencia social o si en parte surgen también de la naturaleza humana, resumiremos que aún cuando el grueso de los valores sustentados por el hombre proceden de los que están vigentes en la sociedad, es posible distinguir una serie de valores intrínsecamente ocasionados. Ya que no parece muy fácil de justificar la presencia en el hombre de "inclinaciones naturales" que condicionen su sistema valorativo a priori, podemos mantener sin riesgo, la posibilidad de una modificación personal del sistema social de valores que se impone al individuo so pena de negar su posibilidad de divergencia. De este modo se evitan afirmaciones categóricas de intrinsicidad de los valores en la naturaleza humana, sin cerrar el camino a las realidades manifiestas de la divergencia de los individuos con respecto a algunos de los valores sustentados por los grupos sociales a los que pertenecen. En este sentido se hace necesario distinguir entre valores fácticos (129), y normativos.

(129). Traducción del término "factual values" empleado por H. MARGENAU. Los define como "Preferencias observables, condiciones de valor y deseos de individuos concretos en un tiempo determinado", mientras que los valores normativos serían valoraciones que los individuos deben conferir a objetos de valor". En The scientific basis of value theory; MASLOW, A.H.: New knowledge in human values. New York, Harper, 1959, p. 39.

Los primeros según C. BUHLER, "Son intrínsecos en el grado en que son elegidos de acuerdo con los requerimientos de la personalidad del individuo. Los valores normativos, por otra parte, están determinados más cultural que individualmente. Hasta qué punto un valor normativo específico representa realmente algo intrínseco a las tendencias propias de un individuo es muy difícil de establecer."(130).

El tratamiento de este problema será trascendental más adelante, cuando en el programa de contenidos para la Orientación Personal surja la antinomia individualidad / conformismo. Lo que anteriormente se ha dicho apunta a la existencia de ciertas desviaciones valorativas del individuo con respecto a los valores mantenidos por la sociedad en que vive. Estos valores intrínsecos pueden estar en desacuerdo con los mantenidos por la sociedad, y al mismo tiempo ser positivos y éticamente buenos. No se podrán cerrar los ojos ante un problema de este tipo, a riesgo de sofocar la individualidad de la persona en aras de una supuesta y nunca perfecta "igualdad valorativa de la sociedad". El hecho de que realmente gran cantidad de los valores sustentados por una sociedad sean adquiridos por vía de aprendizaje y experiencia por los miembros que

(130). BUHLER. C.: Values in psychotherapy.
New York, The Free Press of Glencoe, 1962.

la componen y estos los acepten , no implica la inexistencia de valores intrínsecos, originados en el individuo que los sustenta y paralelos, e incluso opuestos a los que la sociedad mantiene. En ocasiones serán preferibles valores intrínsecos, con su carga de divergencia, sustentados por un individuo, a otros mantenidos por la sociedad entera. Basta pensar en la conformidad compulsiva o en el consumo ostentoso de bienes.

Lo que es difícilmente justificable es la existencia de "valores" innatos, regidos por una determinación intrínseca a la naturaleza humana en abstracto, y que deben surgir necesariamente. Es posible designar a estos valores no normativos si bien ampliamente sustentados, como valores de consenso; sancionados por un número elevado de miembros de una sociedad, pero no inatacables en sus premisas. Quiere decir esto que el hecho de que se originen a partir de un consenso social posibilita la crítica sobre ellos y consiguientemente la no-aceptación de aquellos con los que no se esté de acuerdo.

Esto es importante para nosotros, porque nos aclara el hecho de que los "valores," aún siendo originados en la sociedad, han de ser aceptados y ratificados personal y libremente. Por tanto no pueden ser impuestos como obligatorios a ninguna persona, sino que han de ser

aceptados por medio de una elección libre. Existe la autoridad en caso de verdad o mentira o en aquellos en los que la sustentación de un valor produzca daños a la persona que se rige por ellos e a otros, pero en los indiferentes, conviene que haya libertad de aceptación.

Por otra parte, posibilita la introducción en el programa de Orientación Personal de contenidos que en ocasiones pueden ir en contra de "valores" de consenso sustentados por una sociedad y que pueden y deben ser contrastados por medio de (llamémoslos así) contravalores que los libren de sus connotaciones negativas. Frente a estos "valores" de consenso que en muchos casos son sentidos como tales por una sociedad sin que se establezca una definición objetiva de su interés en la realización del hombre (ejemplo de la competitividad dentro de la sociedad americana actual) y por tanto pueda discutirse su carácter estricto de valores generales, algunos autores (AYRES)(131), sugieren que los verdaderos valores son traducibles de una sociedad a otra.

Volvemos, pues a la diferenciada existencia de dos tipos de valores que podrían llamarse "mayores" y "menores" para distinguirlos de algún modo nuevo.

Los primeros serían los valores universales, "transculturales", que son suscritos, al menos en teoría por

(131). AYRES, Op. cit. p. 59.

todos los individuos, aunque no los tengan como determinantes directos de su acción. Se considera que son valores necesarios y están en el punto más elevado de abstracción y generalidad. Son aceptados como éticos y positivos (libertad, caridad, cooperación, etc.) e influyen en las relaciones sociales de un modo más lejano que las "condiciones de valor". Son los que hemos llamado Valores.

Otro tipo de valores, más concreto y más influyente en la dinámica social serían esos valores "menores" (que hemos llamado "valores", "condiciones de valor" o "tendencias vitales") originados en una cultura, que colorean su desenvolvimiento y sus metas. No siempre son transferibles de una sociedad a otra, ya que normalmente forman parte de la idiosincrasia de cada una en particular. Pueden no ser conocidos ni aceptados por miembros de otras culturas e incluso rechazados por miembros específicos de aquella que los sustenta de modo general. Como ejemplificación de este caso, puede pensarse en el "valor" (aunque cueste trabajo denominarlo de este modo) esclavitud, dentro de una sociedad que lo sustente. Cumple con los requisitos para ser considerado "valor": ha surgido de la dinámica de la sociedad, es mantenido por el individuo y el grupo, actúa como determinante de las acciones del grupo respecto a esta realidad, etc.

No cumple el requisito de ser justificable moralmente desde fuera, en el nivel teórico, pero de hecho los miembros de la sociedad que lo sustenta o no se lo plantean o lo superan con alguna racionalización (que existen dos clases de hombres, unos superiores y otros inferiores que por naturaleza deben estar al servicio de los primeros, por ejemplo).

Por tanto puede ser considerado como un valor determinante dentro de esa sociedad, pero ser rechazado desde fuera por otras sociedades o desde dentro, por individuos pertenecientes a ella que sustentan un valor contrario "contravalor", y de este modo se convierten en agentes de perfeccionamiento social a causa del ejercicio de una individualidad divergente. Los ejemplos al respecto pueden multiplicarse y apoyarán la idea de que en muchos casos la universalidad de los "valores" no será extendida y, por tanto, es lícito al individuo mantener "valores" opuestos a los del grupo social a que pertenece.

Proceso de valoración:

Procede ahora analizar el modo en que los valores pasan a formar parte del sujeto, siguiendo los pasos que le llevan de una simple percepción de un posible valor a la adquisición de este como un determinante de sus creencias y acciones. Es interesante citar a C. BUHLER y su concepto de Potencial valorativo (Value potential), que representa la posibilidad, por una parte de aceptar los valores de su sociedad, y por otra la ya referida de adoptar valores individuales aunque contradigan a los anteriores.

"La identidad del individuo tal como se presenta en cualquier estadio de su desarrollo representa lo que propongo llamar el potencial valorativo de esta persona. Este concepto puede ser relacionado con el concepto de potencial de percepción (Insight potential) de un individuo... Defino el potencial valorativo de un individuo como el ámbito de valores que este puede abarcar, en términos de consciencia, apreciación, aceptación y activación. Por "habilidad" entiendo una aptitud funcional, determinada por potenciales innatos y por experiencia y aprendizaje (desarrollo emocional y motivacional).(132).

El grado de desarrollo de este potencial puede ser más amplio o más limitado de acuerdo con las tendencias

(132). BUHLER, Op. cit. p. 164.

propias, el equilibrio emocional y la experiencia. En todo caso: "El potencial valorativo de una persona es una función de la estructura innata y desarrollada por vía de experiencia de las tendencias básicas de esta. Un individuo cuyas tendencias muestran un buen equilibrio y están bien integradas tiene el potencial valorador más alto posible, a causa de que esta persona puede apreciar, aceptar, y activar los valores del bienestar y del confort, de la adaptación y la pertenencia, de la creación y la consecución, del funcionamiento de un modo ordenado, y del tener paz anímica. Un individuo cuyas tendencias básicas están en desequilibrio y no integradas, tiene un potencial valorador limitado, a causa de una tendencia exclusiva o dominante en una u otra dirección." (133).

Para esta autora, por tanto, los pasos necesarios para que una persona pueda establecer un proceso de valoración serían los siguientes:

- una consciencia de un valor
- su apreciación
- su aceptación
- su activación o puesta en práctica.

Otra exposición del proceso de valoración, en el que no se enfatiza tan claramente como en el anterior

(133). BUHLER, Op. cit. p. 166.

la importancia del conocimiento y la consciencia previa de los valores, asunto que nos interesa enormemente desde nuestro punto de vista, es la que hace RATHS:

".. De esta suposición se deriva lo que podemos llamar proceso de valoración. El observar este proceso establecerá claramente como definimos nosotros un valor. A menos que algo satisfaga los siete tipos de criterio, absolutamente todos, que explicamos más abajo, no lo llamamos un valor

- Selección 1. Seleccionar libremente
2. Seleccionar entre varias alternativas
3. Seleccionar después de la cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.
- Estimación 4. Apreciar y disfrutar la elección
5. Afirmarla públicamente
- Actuación 6. Actuar de acuerdo con la selección
7. Aplicarla repetidamente a nuestra forma de vida."(134).

Solamente se puede considerar que una persona llega a poseer plenamente un valor si cumple todos y cada uno de los requisitos anteriores. A lo largo de todo él queda también claro el hecho de que los valores han de

(134). RATHS, L.E. y otros: El sentido de los valores en la enseñanza. México, Uteha, 1967. p. 30.

ser obtenidos por la persona en una elaboración individual a partir de la percepción experiencial de los valores existentes en su sociedad o en otros grupos.

Dominio afectivo de la Taxonomía de Objetivos de la Educación de D.E. KRATHWOHL, B.S. BLOOM, y B.B. MASIA.

Aunque procedente del campo estrictamente académico y no del de la Orientación, merece capítulo aparte el estudio de este dominio de la Taxonomía, por representar la sistematización más completa que existe hasta ahora del problema de curriculum afectivo y porque esta sistematización es realizada a partir de un proceso de valoración. Es interesante y significativo a la vez el que al tratar de los valores en orientación tengamos que echar mano de un esquema conceptual originado en el campo de la educación. Por una parte aporta el dato positivo de que una taxonomía de objetivos estrictamente educativos pueda usarse - a modo de marco de referencia al menos - en la aclaración de los que deben ser los contenidos de un programa de Orientación Personal, aunque por otro lado es significativo de una existencia de deficiencia sistemática de éstos, que han de pedirla prestada. Pero todo ello apunta de lleno a una idea insistentemente repetida en este trabajo, como es la unión que existe y debe existir entre los dos

subprocesos de instrucción y orientación como miembros constituyentes de un proceso educativo general comprensivo de las potencialidades de la persona humana. Puede aducirse en defensa del proceso de Orientación su tardía y aún no completa asimilación a los sistemas escolares y, por tanto, la menor cantidad de tiempo e investigaciones a él dedicadas en comparación con las dedicadas al nivel instructivo.

La Taxonomía de los objetivos de la Educación de B.S. BLOOM nació en 1948, con la intención de englobar toda la gama de objetivos posibles bajo categorías inequívocas, estandarizadas, y universalmente válidas, que permitieran a los docentes una fácil comunicación a la hora de estudiar y transmitir los objetivos educativos.

El nombre de taxonomía fue conferido a este sistema como una derivación de los esquemas ya utilizados en las ciencias naturales. El término griego está compuesto por *τάξις* -EWS- clasificación o estructura y *νόμος* - ley, norma o regla. La traducción española adecuada sería la de CLASIFICACION SISTEMATICA, es decir, una estructura organizada de acuerdo con unos principios generales, fijos y válidos para todo el proceso.

Este tipo de clasificación había demostrado su uti-

lidad en los ámbitos zoológico y botánico, en los cuales, se establecen categorías aplicables a los seres vivos con características formales o funcionales semejantes, lo que facilita su descripción e identificación, y además se les confiere un nombre específico, (en el caso de la Taxonomía de LINNEO, latino) que facilita la comunicación al traspasar los límites del idioma particulares de cada estudioso.

En este esquema se inspira la Taxonomía educativa de BLOOM, con el propósito de trasladar estas ventajas de identificación y comunicación al campo de los objetivos educativos (Otros autores de Taxonomías educativas: GAGNE, GUILFORD, TYLER, ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT, KEARNEY, HAVIGHURST, JONSON y FORNOFF, NEDELSKY, PLANTE, THE AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE, RICHMOND)(135).

La primera premisa sustentada por BLOOM y colaboradores, de la que procede gran parte de la utilidad de su esquema clasificatorio, es que los objetivos, en lugar de ser descritos en términos generales, se concretan en formas de comportamiento resultantes de su consecución; de este modo se evita la imprecisión imperante hasta entonces en la formulación de los objetivos de la educación.

(135). Para ampliar cfr. FERNANDEZ GARCIA, J. Programación de objetivos educacionales por la técnica de BLOOM. Tesis de Licenciatura. Madrid. Facultad de Filosofía y Letras, 1972.

Se describen los objetivos de tres modos:

1. Una descripción verbal de cada clase o subclase.
2. Una lista de objetivos educacionales, incluidos en cada subclase de la clasificación.
3. Ejemplos de problemas y preguntas de examen que se consideran adecuados.

Los principios orientadores explicitados por los autores son los siguientes:

- Que las distinciones entre clases y subclases reflejen, en lo posible, comportamientos educacionales que los maestros ya utilicen, como medio de simplificar la nomenclatura.
- Que la Taxonomía responda a un desarrollo lógico y sea internamente coherente, al mismo tiempo que haya continuidad y unisignificación en el empleo de los términos.
- Que sea coincidente con la interpretación actual de los fenómenos psicológicos.
- Que sea un esquema puramente descriptivo, en el que se representen las metas educacionales de la manera más neutral posible. Con esta condición se trata de posibilitar la inclusión de todo tipo de comportamiento - siempre que no sea indeseable o anormal - sostenido por cualquier organismo, centro docente o filosofía de la educación, tendiendo a la universalidad del sistema clasificador.

Estructura de la realidad educativa: Dominios.

La realidad educativa se estructura en esta Taxonomía en tres apartados generales de gran amplitud, correspondientes a las tres áreas fundamentales de la actividad humana; son los dominios COGNOSCITIVO, AFECTIVO, PSICOMOTOR.

La inmensa mayoría de los objetivos educativos pueden colocarse bajo una de estas tres categorías, que son universalmente admitidas desde siempre como diferenciadoras de la actividad humana. Se corresponden con la razón, el sentimiento y la habilidad motora.

El dominio COGNOSCITIVO incluye los objetivos que se refieren a la memoria o evocación de conocimientos, y el desarrollo de las habilidades o capacidades técnicas de orden intelectual.

El dominio AFECTIVO incluye los objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores, el desarrollo de apreciaciones y una adaptación adecuada. Es uno de los logros de la Taxonomía el haber incluido esta constelación de objetivos que generalmente son poco tenidos en cuenta en los currículums por la dificultad de su sistematización.

El dominio PSICOMOTOR comprende los objetivos que tienen algo que ver con la manipulación o la habilidad motora y, en general, con todo lo que implique coordinación neuromuscular.

El dominio que en este momento nos interesa es el AFECTIVO, en él nos centraremos, dejando de lado por ahora el dominio COGNOSCITIVO, que está compuesto por las siguientes categorías generales:

CONOCIMIENTO

COMPRESION

APLICACION

ANALISIS

SINTESIS

EVALUACION

que a su vez se subdividen en partes más reducidas, que engloban objetivos con un nivel de abstracción cada vez menor.

Los problemas planteados por la elaboración del contenido del dominio afectivo fueron mucho más arduos que los encontrados por el anterior, a causa de la ausencia de investigaciones previas sobre este tema, y de la amplitud y complejidad de los objetivos que caen bajo su jurisdicción. Los mismos autores se muestran menos satisfechos con los resultados obtenidos en este dominio, en comparación con

el Cognoscitivo, aún cuando reconocen que lo conseguido representa un primer paso sistematizador origen de sucesivas investigaciones.

Es necesario aclarar, antes de emprender el análisis de las categorías de dominio AFECTIVO, la distinción tajante que existe entre nuestro intento de construir un repertorio de contenidos para la Orientación Personal y el esquema taxonómico de BLOOM, referido siempre a objetivos. La utilidad que nos reporta, es la clarificación del proceso valorativo, que estudiaremos a renglón seguido. Los objetivos que esta propone deberán ser las pautas de comportamiento resultantes de la adquisición de los contenidos del programa de Orientación, y no viceversa. Las pautas de valoración deberán cumplirse en cada uno de los contenidos propuestos, y presentan un enorme interés como exponente de los sucesivos pasos conducentes a la apropiación de un valor por parte de un individuo. Pero el empeño fundamental de este trabajo es el de sistematizar los contenidos que debe tener un proceso de Orientación Personal, inmerso en el proceso educativo, es decir, a individuos inmaduros, (adolescentes) pero normales, como una ayuda clarificadora en su proceso de desarrollo.

Las categorías de este dominio AFECTIVO han sido desarrolladas de manera que traten principalmente de valores positivos, antes que de aversiones, temores o recha-

zos, aunque invirtiendo el esquema pueden evaluarse también los tipos negativos de metas educativas. El primer problema de desarrollo que apareció fue la ausencia de técnicas de evaluación usadas por los profesores, dada la marginación que los objetivos afectivos sufrían en general. Por ello, no era útil el mismo sistema de recogida de material usado en la confección del dominio Cognoscitivo, que fue el hacerlo a partir de la propia actividad docente. La evaluación de los objetivos afectivos se lleva a cabo en las instituciones escolares - con la excepción de los servicios de Orientación en algunos casos - como una tarea marginal en la que no se pone ningún énfasis. Esta postura es lógica, pues aunque los objetivos afectivos en la mayoría de los casos están suficientemente clarificados, el maestro tiende a centrarse fundamentalmente en los cognoscitivos que son los primordiales del sistema educativo de las sociedades modernas, dejando más de lado los del ámbito afectivo, más etéreos y de menor "rendimiento" educativo.

En el estudio de este problema, los autores de la Taxonomía detectaron en las escuelas de nivel medio un fenómeno que dieron en llamar "desgaste" de los objetivos afectivos. Aludían con ello a la circunstancia de que en la formulación inicial de este tipo de objetivos se apreciaba una equiparación en la atención dispensada a estos

con la dispensada a los objetivos cognoscitivos, pero al seguir durante unos años el desarrollo de los cursos, las metas afectivas comenzaban a desaparecer, así como los intentos de evaluar el logro de estas por parte de los alumnos. La dificultad del proceso provocaba el paulatino abandono del intento de evaluarlos. Por otra parte, los comportamientos englobados por el área cognoscitiva son considerados como más útiles y adecuados para la certificación de estudios y además de esto, los mismos docentes no consideran apropiado evaluar a los alumnos en los intereses, actitudes o desarrollo del carácter, porque forman parte de la personalidad de estos, muy diversificada y sujeta a variaciones.

Esto plantea la duda de si todos los comportamientos afectivos son igualmente útiles y adecuados para todo tipo de personas. De acuerdo con el propio carácter y temperamento un individuo puede estar bien formado axiológicamente, aunque no cumpla con los valores aceptados universalmente en su ámbito social. Un índice elevado de sociabilidad puede ser evaluado satisfactoriamente, en un individuo, y ser este de hecho un conformista, sin criterio propio de actuación,

Surge también esta abstención de valorar por la dificultad de apreciar la sinceridad de los comportamientos

en el dominio afectivo. Es muy fácil para el alumno encontrar cuál es la conducta que será evaluada positivamente, y realizarla fingiendo. Y esto puede ocasionar valores negativos en los alumnos que desarrollan una postura hipócrita ante los valores en su afán de conseguir calificaciones altas en las evaluaciones.

Otra de las razones de la poca importancia concedida a la evaluación de los comportamientos afectivos es que el proceso de adquisición de estos es muy largo, - dificultad compartida, como ya se ha visto, en el intento de evaluación de los resultados de la Orientación que debe llevar a cabo un seguimiento duradero. Hay una tendencia muy extendida a creer que al aumentar los objetivos cognoscitivos, aumentarán también los afectivos. Pero las conductas afectivas solamente se desarrollan cuando se realizan actividades encaminadas a tal fin. Y aún más, hay comportamientos cognoscitivos que pueden llegar a destruir o dañar determinadas conductas afectivas.

La parte más difícil en la construcción del dominio afectivo fué la de buscar un continuo adecuado, para la ordenación y la relación entre sí de los distintos tipos de comportamiento afectivo. La idea primera consistía en hallar "un orden jerárquico donde cada categoría de comportamiento representara la adquisición de otras conductas

anteriores. Pero no parecía que principios como "de lo más simple a lo más complejo" o "de lo concreto a lo abstracto" ofrecieran una base adecuada para estructurar el campo afectivo, lo cual había sucedido al tratarse del dominio cognoscitivo."(136).

Mediante el análisis de los objetivos afectivos se esperaba encontrar un principio de estructuración que comenzara con un tipo de comportamiento simple, para luego ir integrándose en otros de tipo más complejo.

"Los materiales a partir de los cuales habría de deducirse este continuo eran los objetivos referentes a intereses, actitudes, valores, apreciaciones y formas de adaptación. Estos términos poseían una amplitud de significados excesiva para servir de puntos centrales con que construir un continuo. Pero el análisis de la variedad de estos significados permitió comprender las características del dominio afectivo que debían incluirse y ordenarse en la Taxonomía, y condujo también a la formulación del principio necesario para establecer un continuo."(137)

Así, se vió que los objetivos relacionados con los "intereses", describen una conducta que comprende, la conciencia acerca de un determinado fenómeno y de aquí

(136). BLOOM, B.S. y cols. Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1971. P. 199.

(137). BLOOM, Loc cit.

puede pasar a buscarlo con interés. Del término "actitud", también se desprende una variedad de comportamientos. De ella depende el que se experimente un sentimiento positivo respecto a algo, una intención de expresarlo y comunicarlo a otros, es decir que el individuo posea una concepción clara de su actitud, que sea susceptible de ser verbalizada en un momento dado.

El término "apreciación" supone una capacidad de percepción y provoca una sensación agradable en el sujeto.

Por último, el término que tiene una mayor variedad de acepciones es el de "adaptación". Implica una interrelación de un aspecto del individuo con los restantes de su personalidad. Puede hacer referencia a los comportamientos ocasionados por la interrelación social entre dos personas, y llegar a la actitud general de un individuo ante la vida, ya sea aludiendo al equilibrio interno entre el concepto de sí mismo y el yo ideal o al equilibrio entre la conducta manifestada y algún concepto de rol.

De estas "implicaciones" que los términos actitud, apreciación, interés, adaptación, tienen, se puede establecer, si nó los objetivos afectivos propiamente dichos, sí al menos sus componentes principales. En primer lugar habría que especificar un nivel de estímulos; que se ocu-

paría de los aspectos menos complejos de los objetivos de interés y apreciación. El nivel de estímulos a superar sería el de poder ser percibidos por el organismo. De acuerdo con esta secuencia, habría que aclarar el modo como el individuo interactúa con el fenómeno: si solamente es una aceptación de una presión que provoca en él un comportamiento reflejo o si expone claramente a los demás esta interacción, y así averiguar si en su comportamiento existe un componente de interés.

Paralelamente, se hace necesario indicar en qué lugar aparece la cualidad emocional y el tipo e intensidad de las emociones que entran en juego. Y todo esto debería ser organizado en distintos niveles más elevados, para facilitar la descripción de aquellos contenidos que implican influencias muy profundas y generales en la personalidad de un individuo, llegando a conformar su sistema de valores o filosofía de la vida.

Pero la dificultad seguía estando presente en el intento de encontrar un principio organizador, en el que no sirvieron las investigaciones en torno a las teorías del aprendizaje y de la personalidad más usadas. La aporía se resolvió extrayendo el continuo de la propia estructuración que se había llevado a cabo. En palabras de los autores de la Taxonomía:

"A medida que más cuidadoso era nuestro estudio de los componentes, más clara se hacía la convicción de que sería posible deducir un continuo a partir de su ordenamiento. Este se iniciaría en un nivel donde el sujeto simplemente tiene conciencia de un fenómeno y es capaz de percibirlo; en el siguiente es capaz de prestarle atención y en el próximo responde a él con un sentimiento positivo. Eventualmente sentirá el impulso suficiente para tomarse el trabajo de responder. En algún momento de este proceso el individuo conceptualiza su comportamiento y sus sentimientos y organiza estas concepciones en una estructura, la cual al aumentar en complejidad, va convirtiéndose en una posición general ante la vida.

Este ordenamiento de los componentes parecía describir un proceso por el que un fenómeno o valor determinado pasa de la simple toma de conciencia a una posición de cierto dominio, capaz de guiar o controlar el comportamiento de una persona. Si cumplía todas las etapas, en las cuales va desempeñando un papel cada vez más importante en la vida del individuo, llegaría a dominar o controlar ciertos aspectos de esta, al ser absorbido en la estructura de control interno. Este continuo nos pareció, descrito de manera óptima en un término que escuchamos a menudo en el curso de nuestras discusiones, y que había sido usado con intención similar en la bibliografía sobre educación:

"internalización", palabra que parecía reseñar perfectamente el proceso mediante el cual un fenómeno o valor va convirtiéndose, de manera sucesiva y cada vez más generalizada, en parte del individuo."(138).

A nuestro modo de ver, la simple admisión de este término como elemento descriptivo de la adquisición de un valor por una persona, representa la máxima utilidad clarificadora de la Taxonomía, suficiente para aclarar el proceso de valoración, aunque posteriormente no se hubiera especificado en diversas categorías. Es el término más adecuado para designar la adopción afectiva y personal que un sujeto hace de un concepto de valor, de modo que no sea simplemente en un nivel cognoscitivo, como dándose cuenta de que este existe, sino dejando que penetre en su yo hasta el punto de llegar a variar determinadas asunciones y juicios inherentes a su personalidad. Es un término nuevo, descriptivo, y señalable con una sola palabra que, evitando las engorrosas y confusas perífrasis que de no existir esta se hubiera empleado expresa claramente el contenido a que se refiere. Supera a otros términos semejantes como "adopción", "asimilación", "empleo", "mantenimiento" en precisión y unicidad significativa.

El término ya estaba acuñado con anterioridad, de-

finido y recogido por ENGLISH y ENGLISH, como "incorporar algo a la mente o cuerpo; adoptar como propias las ideas, prácticas, pautas o valores de obras personas o de la sociedad.(139). No es, ni debe ser este sentido propuesto por estos autores utilizable en el proceso de valoración sin ser matizado en algunas características. Es válido en lo de incorporar como propios, pero parece demasiado centrado en la socialización, como si estableciera una obligatoriedad en cuanto a la fuente del valor a internalizaf. Normalmente la fuente suele ser la sociedad; ya hemos visto que una de las características de los "valores" es el ser originados y mantenidos por un grupo social, pero esto no quiere decir que no se pueda internalizar "desde dentro" es decir, apropiarse plenamente de valores hallados por deducción de la persona, paralelamente e incluso de modo opuesto a los que existen en la sociedad, ya que esto anularía la posibilidad de divergencia valorativa y consiguientemente la de perfeccionamiento y cambio sociales.

Hay que añadir, pues, a la definición de internalización, la nota de libertad, la posibilidad existente de internalizar o no determinados valores de un modo voluntario, teniendo en cuenta que si nó se hace con total li-

(139). ENGLISH, H. / ENGLISH, A.C.A.: A comprehensive dictionary of Pshychological and Psychoanalytical Terms. New York, David Mc Kay, 1958. P. 272.

bertad no será una internalización estricta, sino asimilación, adopción, etc. Esta circunstancia se enfrenta con la creencia de que la internalización debe ser una "hipersocialización" que se limite a admitir como propios todos o la mayor parte de los valores mantenidos por una sociedad sin mayor cuestionamiento de su adecuación a una libertad personal. El término internalización debe ser tomado como más amplio que el de socialización, dejando para este el ser una aceptación más o menos conformista de las pautas de valor mantenidas por la sociedad.

En la taxonomía, y con el fin de poder establecer unas categorías paulatinas se establece una gradación en el proceso de internalización de valores que va de unas adopciones iniciales incompletas que solamente comprenden algunos aspectos de un valor, o que no lo elevan a la categoría de rasgo directivo de la conducta y conformador de la personalidad del sujeto, a internalizaciones en el sentido estricto de la palabra.

No quiere todo esto decir que con la adopción del esquema taxonómico fundado en el continuo de la internalización estén resueltos los múltiples problemas que la evaluación, o por mejor decir, la constatación de la adquisición de los contenidos afectivos ocasiona, ya que esta sigue presentando las dificultades de inexactitud, inco-

nexión y duración enorme del período de tiempo que supone su logro, pero representa una aportación muy útil al distribuir de una forma ordenada y paulatina los diversos estadios por los que el proceso de valoración h_n de pasar.

Paralelamente al continuo de la internalización corre otra gradación progresiva en el impacto emocional, como ya se ha visto, que va de una mínima involucración emocional en los primeros estadios a una mayor en los intermedios; esto hace pensar que "Es probable que el continuo de la internalización sea multidimensional; ciertamente posee un aspecto que va de lo simple a lo complejo, y otro que asciende de lo concreto a lo abstracto y una transición desde el control exterior al interior. El componente emocional va aumentando, hasta un cierto punto, a lo largo del continuo. Por último, también figuran los aspectos que van de la actitud consciente a la inconsciente y espontánea, y los aspectos cognoscitivos de la organización de las actitudes componentes." (140).

Citado por BLOOM, aparece KELMAN que emplea el término en relación con una teoría de los cambios de actitud. Diferencia este entre aceptación, identificación e internalización del siguiente modo:

(140). BLOOM, Op. cit. pp. 205-206.

"Puede decirse que hay aceptación cuando un individuo recibe las influencias porque espera obtener una reacción favorable de otras personas o de un grupo. Adopta el comportamiento inducido no porque esté convencido de su contenido, sino porque confía en alcanzar recompensas específicas o aprobación y en evitar castigos o desaprobación.

Hay identificación cuando un sujeto recibe las influencias porque desea establecer o mantener una relación satisfactoria con otras personas o grupo...y realmente cree en las respuestas que ha adoptado por medio de su identificación... la satisfacción que deriva de la identificación, se debe a la acción misma de identificarse.

Hay internalización cuando un individuo recibe las influencias porque el contenido de la conducta inducida - las ideas y las acciones que la componen - es intrínsecamente gratificante. Adopta la conducta inducida porque es congruente con su sistema de valores... y tiende a integrarse con los que el individuo ya posee. Así, la satisfacción derivada de la internalización se debe al contenido de la nueva conducta.(141).

(141). KELMAN, H.C.: "Compliance, identificación and internalization. Three processes of attitude change" Journal of conflict resolution.2 (1958), 51-60, P. 53.

La Taxonomía mantiene un concepto de internalización que abarca los tres términos propuestos por KELMAN, convirtiéndolos en etapas de un mismo proceso. Este representa una modificación continua del comportamiento, que va desde la simple percepción de un fenómeno por parte del sujeto hasta una actitud general ante la vida que influye sobre todas sus acciones. A continuación damos el esquema resumido de las categorías:

1.00 RECIBIR

Percibir la existencia de determinados fenómenos y estímulos, estando dispuesto a recibirlos o prestarles atención.

1.10 CONCIENCIA

Casi es un comportamiento cognoscitivo, pero aquí no interesa que conozca, sino que tenga en cuenta una situación, fenómeno, objeto o estado de cosas. No es necesaria ni siquiera atención.

1.20 DISPOSICION A RECIBIR

También es primordialmente cognoscitivo. Implica la tolerancia a ciertos estímulos, la disposición a no rechazarlos, con una cierta neutralidad o suspensión de juicio con respecto a ellos.

1.30 ATENCION CONTROLADA O SELECTIVA

Implica la diferenciación de un fenómeno dado en figura y fondo en el plano consciente o semiconsciente, La delimitación de los aspectos de un estímulo percibido como un objeto claramente separado de toda otra impresión adyacente.

2.00 RESPONDER

Las respuestas van más allá de la simple atención al fenómeno. Se atiende activamente, aunque el nivel de compromiso es muy bajo.

2.10 CONSENTIMIENTO EN RESPONDER

Contiene un primer nivel de respuesta activa, después de que el alumno ha prestado su atención. Puede describirse como "obediencia" o "acatamiento". Es una mera reacción ante una sugerencia.

2.20 DISPOSICION A RESPONDER

Implica la capacidad para realizar voluntariamente una acción determinada. Es una "disposición" a realizar algo por cuenta propia.

2.30 SATISFACCION AL RESPONDER

El comportamiento va acompañado de una emoción positiva de agrado o satisfacción.

3.00 VALORIZAR

El comportamiento implica una actividad de valorizar o evaluar que el sujeto realiza por sí mismo, pero que es mucho más un producto social que él ha ido internalizando o aceptando lentamente hasta llegar a ser utilizado como su propio criterio de valor. Tiene suficiente consistencia y estabilidad como para asumir las características de una creencia o actitud. No está motivado por deseo de complacer o consentir, sino por el compromiso del sujeto con el valor subyacente que determina su conducta.

3.10 ACEPTACION DE UN VALOR

Implica la atribución de un valor a un fenómeno, comportamiento, idea, etc. Definido por el término "creencia".

3.20 PREFERENCIA POR UN VALOR

Incluye los objetivos que suponen un nivel intermedio de sistematización entre la simple aceptación de un valor y el compromiso o convicción. El individuo está bien comprometido con un valor determinado que llega a buscarlo, desearlo o intentar obtenerlo.

3.30 COMPROMISO

En este nivel, la creencia implica un alto grado

de certeza. Hay una convicción más allá de toda posibilidad de duda. Puede llevar consigo una fuerte respuesta emocional, sobre fundamentos reconocidamente irracionales, casi llegando a la fe.

4.00 ORGANIZACION

Al ir internalizando sucesivamente diversos valores, el educando encuentra situaciones en las que hay en juego más de un valor. Surge la necesidad de:

- a. Organizar los valores en un sistema.
- b. Determinar sus interrelaciones.
- c. Establecer cuáles han de ser dominantes y de vigencia universal.

Se va formando gradualmente, y está sujeto a cambios cuando se incorporan nuevos valores. Lógicamente, los cambios son más frecuentes en la juventud, llegando a ser casi ausentes en la edad adulta.

4.10 CONCEPTUALIZACION DE UN VALOR

Se añade a lo incluido en la categoría 3.00 VALORIZAR la cualidad de abstracción o conceptualización, que hace posible que el individuo entienda como el nuevo valor se relaciona con los que ya había adoptado, o con los que está en proceso de incorporar.

4.20 ORGANIZACION DE UN SISTEMA DE VALORES.

Engloba los objetivos que implican la reunión por parte del estudiante de un complejo de valores, posiblemente dispares, y establecer entre ellos un ordenamiento que contemple sus posibles interrelaciones. A este fin aspiran los objetivos que proponen la formulación de una filosofía de la vida.

5.00 CARACTERIZACION POR UN VALOR O SISTEMA DE VALORES

En este nivel de internalización los valores ocupan su lugar en la jerarquía establecida por el sujeto. Además de esto están organizados en un tipo de sistema internamente coherente y han controlado el comportamiento del sujeto durante un tiempo suficientemente largo como para haber dado lugar a una cierta medida de adaptación. El individuo describe sus valores:

- a. Por sus características personales únicas.
- b. Por su cosmovisión o filosofía de la vida.

Muy rara vez el proceso educativo apunta a un objetivo tan alto. La educación formal no pretende alcanzarlo, en nuestra sociedad al menos. Solamente se logra con un grado de madurez y de integración personal que no llega hasta años después de terminado el proceso formativo, y esto no en todos los casos.

5.10 CONJUNTO GENERALIZADO

Es lo que da coherencia interna al sistema de actitudes y valores, en algún momento particular. Es una "tendencia dominante" o "predisposición" a actuar de una manera determinada. Da una orientación básica que capacita al individuo para reducir y ordenar el mundo complejo que le rodea y a actuar coherentemente con él.

5.20 CARACTERIZACION

Este nivel constituye la culminación del proceso afectivo. Abarca los objetivos más amplios, tanto respecto a los fenómenos que cubren como en cuanto a la variedad de comportamientos incluidos. Se relacionan los objetivos con la cosmovisión de cada uno, o con la filosofía de la vida que lo orienta, sistemas de valores que tienen como meta la totalidad de lo conocido y lo cognoscible.

Dentro de esta estructuración categorial pueden situarse, abarcando diversos niveles los términos afectivos corrientes que sirvieron de base para la clasificación. Así el término interés abarca desde el nivel 1.1 Conciencia hasta el 3.2 Preferencia por un valor, abarcando, como se ve, los estadios inferiores de la Taxonomía y superándolos rara vez. El término apreciación, del modo en que aparece en los objetivos, no puede ser encuadrado en las categorías inferiores, yendo desde la 1,3 Atención controlada o selectiva hasta la 3.2 Preferencia por un valor.

Los términos actitudes y valor comprenden desde situaciones en las cuales el sujeto demuestra un comportamiento particular, cargado de emoción hasta aquellas en las que es él mismo quien comunica el valor a otros. Por tanto, de modo paralelo engloban ambos desde 2.2 Disposición a responder hasta 4.1 Conceptualización por un valor.

De entre todos los términos el que ejerce su influjo sobre más categorías es, según los autores, el de adaptación. Es este el que más criticable nos parece por la confusión a que se presta. Quizá sería conveniente emplear adopción en su lugar, evitando de este modo la nota de "sumisión", de falta de libertad que el primero lleva consigo: Llega desde la categoría 2.2 Disposición a responder hasta la 5.2 Caracterización, es decir, comprende la casi

totalidad de las categorías taxonómicas.

Se aprecia - y esto es clara demostración de la multivocidad que la Taxonomía pretende atajar - que "todos los conceptos superponen sus significados en la parte media del continuo, lo cual quiere decir que no podría lograrse mayor especificidad reemplazando un término por otro y que las posibilidades de confusión son grandes.

Un corolario de esta observación es que ningún concepto (por ejemplo, actitud) es el único que describe todo el segmento del continuo. Todos se superponen por lo menos a otro término en gran parte del continuo que describen."(142).

Apuntando una vez más a la interrelación que existe entre los dominios Cognoscitivo y Afectivo formando parte de un todo unitario, establecen los autores una relación paralela entre las categorías de ambos dominios, igualmente entre sí por niveles:

"1.El continuo cognoscitivo comienza con el recuerdo y el reconocimiento de conocimientos (1.0) por parte del estudiante.

(142). BLOOM, Op. cit. p. 212.

1. El continuo afectivo comienza con la simple acción de recibir (1.0) estímulos y prestarles atención, pasivamente. Se extiende hasta alcanzar algún tipo de atención más activa.

2. (C) Se extiende a lo largo de su comprensión (2.0) del conocimiento.

2. (A) Abarca su respuesta (2.0) a los estímulos, cuando se le pide; la respuesta por iniciativa propia y la obtención de gratificaciones en la acción de responder.

3.(C) Es la habilidad para aplicar (3.0) el conocimiento que comprende

3. (A) Es la valorización (3.0) del fenómeno o actividad, de tal manera que su respuesta sea voluntaria y busque activamente los modos de responder.

4. (C) Es su capacidad y habilidad para analizar (4.0) las situaciones que implican conocimientos, y su habilidad para sintetizarlos (5.0) en nuevas organizaciones.

4. (A) Es su conceptualización (4.1) de cada uno de los valores a los cuales responde.

5. (C) Es su capacidad de evaluación (6.0) del conocimiento, a fin de juzgar el valor de los materiales y métodos, según determinados propósitos.

5. (A) Es su organización (4.2) de estos valores en

sistemas y, finalmente, la organización del complejo de valores en un todo inclusivo, una caracterización (5.0) por parte del individuo."(143).

Es de notar la simetría existente, incluso en los términos, entre la última categoría del Dominio Cognoscitivo (6.0) Evaluación, con las superiores del Afectivo, declarando la unión que existe en los niveles superiores del primero con el segundo. En ellas no está todo expresado previamente, sino que el sujeto debe actuar desde su subjetividad, valorando (o evaluando, que viene a ser lo mismo) los conocimientos objetivos. Al componente real de los objetivos cognoscitivos se una un nuevo ingrediente afectivo representado por la evaluación personal, síntesis subjetiva de lo que los contenidos cognoscitivos implican para el sujeto, y las respuestas que este proporciona, basándose en su personalidad y en su libertad creativa.

En 1969 MEFFESSEL, MICHAEL y KIRSNER realizaron una instrumentación de la Taxonomía, convirtiendo las categorías taxonómicas en comportamientos y objetos de tales comportamientos. La propuesta para el Dominio Afectivo es la siguiente:(144).

(143). BLOOM, Op. cit. pp. 223-224

(144). MEFFESSEL, N.S. / MICHAEL, W.B. / KIRSNER; D.A.: Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies. Psychology in the schools.6: 1969, pp. 227-231.

. Clasificación de la Taxonomía	. Ejemplos de infinitivos	. Ejemplos de objetos directos.
1.0 RECIBIR		
1. Conciencia	Diferenciar, separar, distinguir, compartir.	Visiones, sonidos, acontecimientos, dibujos, colocaciones.
2. Disposición a recibir.	Acumular, seleccionar, Combinar aceptar.	Modelos, ejemplos, formas, tamaños, metros, cadencias.
3. Atención controlada o selectiva.	Seleccionar, responder ordenadamente a, escuchar, controlar.	Alternativas, respuestas, ritmos, sugerencias.
2.0 RESPONDER		
1. Consentimiento en responder.	Estar de acuerdo, seguir, aprobar, asentir.	Direcciones, instrucciones, leyes, políticas, demostraciones.
2. Disposición a responder.	Ser voluntario, discutir, practicar, jugar.	Instrumentos, juegos, trabajos dramáticos, charadas, juegos burlescos.

3. Satisfacción al responder.
Aplaudir, aclamar, emitir tiempo de ocio en ello, completar.
Discursos, obras de teatro, presentaciones, escritos.

3.0 VALORIZAR

1. Aceptación de un valor,
Aumentar la habilidad en ello, aumentar la cantidad de, retomar, especificar.
Pertenencia a un grupo, producciones artísticas, producciones musicales, amistades personales.
2. Preferencia por un valor.
Asistir, ayudar, auxiliar, soportar.
Proyectos, puntos de vista, argumentos.
3. Compromiso
Negar, protestar, debatir, arguir.
Decepciones, irrelevantias, abdicaciones, irrealidades.

4.0 ORGANIZACION

1. Conceptualización de un valor.
Discutir, teorizar, abstraer, comparar.
Parámetros, códigos, standards, fines.

- 2. Organización de un sistema de valor
- Establecer balances, organizar, definir, formular
- Sistemas, puntos de vista, criterios, límites.

5.0 CARACTERIZACION POR UN VALOR O SISTEMA DE VALORES.

1. Conjunto generalizado
 - Revisar, cambiar, completar, requerir.
 - Planes, conducta, métodos, esfuerzos.
2. Caracterización
 - El tener una evaluación positiva por parte de los miembros del grupo, lo mismo por los subordinados; y evitar, disponer, resolver, resistir.
 - Humanitarismo, ética, integridad, madurez; extravagancia, excesos, conflictos, actuaciones desorbitadas.

Se han hecho diversas críticas a ambos dominios de la Taxonomía desde distintos puntos de vista, aludiendo la mayor parte de ellos a imperfecciones e inconsecuencias en las categorías y en su organización. Sería ilusorio pensar que junto a la gran cantidad de ventajas que representa, no habría de tener fallos susceptibles de ser criticados. No es este el lugar de establecer una crítica exhaustiva de sus defectos, y nos limitaremos a exponer sucintamente las más repetidas, señalando, a pesar de estas la enorme utilidad que la Taxonomía tiene en ambos dominios dentro de ámbito educativo - que minimiza sus defectos - y el mérito de ser el intento de mayor envergadura en el campo de la sistematización de los objetivos educativos, principalmente en su vertiente afectiva. Parece que este valor intrínseco debería valer por sí solo para desechar las posibles "críticas a la totalidad", aunque den lugar a correcciones de detalle, más fáciles y hacederas. Porque es imposible negar el valor general que esta distribución taxonómica tiene y quedará siempre, al menos, el fondo positivo de su intento innovador.

Una de las primeras dificultades que se advierten al analizar la descripción conductual de los objetivos que la Taxonomía propone, es que no se hace ninguna diferenciación entre la conducta real y la conducta propuesta. Solamente se trata de conseguir una conducta que

se presenta como buena, pero si no se consigue no se demuestra posterior preocupación por ella ni por las posibles influencias sobre el proceso educativo de la consecución de la conducta no propuesta.

Esto enlaza con otro de los problemas fundamentales a la hora de evaluar conductas, que es el de la experiencia previa. Si un alumno desarrolla un comportamiento al resolver un ítem de examen, es difícil saber si ha realizado las complejas funciones mentales que su resolución exige, o si simplemente ha evocado aquella tarea, que ya había realizado anteriormente. Una autocrítica ha sido realizada por los mismos autores: el carácter jerárquico de la Taxonomía, no buscado intencionalmente por ellos.

GAGNE (145) señala como crítica a la Taxonomía el que las categorías principales y secundarias no son plenamente adecuadas como categorías de clasificación, porque algunas de ellas solamente se diferencian de las demás en aspectos de contenido, pero no en aspectos formales, que son los únicos que aparecen en una organización del aprendizaje divergente. Por ejemplo, la categoría 1.11 "Conocimiento de la terminología" desde el punto de vista formal es muy parecida a la 1.23 "Conocimiento de clasifica-

(145). Cit. por MÖLLER, M.: Technik der Lernplanung. Berlin Julius Beltz, 1965. p. 89.

ciones y categorías"; del mismo modo que se asemejan las categorías 1.21 "Conocimiento de las convenciones" y 1.25 "Conocimiento de la metodología". De acuerdo con esto, propone que la Taxonomía se utilice solamente para la estructuración de los ítems de examen, para la que es perfectamente válida.

Una crítica algo injusta y desproporcionada es la apuntada por PATTERSON al afirmar que solamente se refiere a una parte limitada del desarrollo personal o emocional, olvidando que la Taxonomía se originó en el seno del curriculum escolar, y no dentro de una teoría de la orientación no directiva como la que este autor sostiene. En este sentido es como pedir "peras al olmo" y culparle por no darlas. Es ocioso esperar que una estructuración de objetivos educativos - entendiéndolos por ellos los estrictamente centrados en la institución escolar - cumpla con las exigencias de unos fundamentos tan dispares como son los de una orientación personal de corte psicoterápico. Hay que alabar el esfuerzo positivo más que censurar las supuestas carencias, en un ámbito para el que no se preparó decididamente. Sin embargo tenemos que estar de acuerdo con este autor cuando dice que "La educación afectiva está relacionada con el desarrollo de la autoconsciencia" y "también con el desarrollo y el posibilitamiento de buenas relaciones interpersonales carac-

terizadas por comprensión empática, respeto y genuineidad." (146).

A pesar de estas críticas -además de la que se puede señalar de indudable formalismo-, hay que seguir manteniendo la utilidad de la Taxonomía como elemento esclarecedor de los procesos cognoscitivo y valorativo en la persona. A muchos profesionales, el único problema que les resuelve es el quitarles la fijación de que el proceso educativo es eminentemente cognoscitivo, para abrir el campo a una comprensión de que el mundo afectivo se encuentra estrechamente imbricado con el cognoscitivo, incluso en la consecución de objetivos de aprendizaje estrictamente cognoscitivos, cuanto más en un ámbito como es la Orientación, en el cual se unan los dos dominios de la Taxonomía para dar una visión unitaria del hombre.

Además, existe el mérito de incluir a la afectividad dentro del amplio núcleo de taxonomías cognoscitivas ya existentes.

(146). PATTERSON, C.H.: Humanistic education.
Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
1973. pp. 162-163.

Fuentes y tipos de "valores" o "tendencias vitales".

Ya hemos visto que el proceso que cada persona sigue en la adquisición de los "valores" parte del conocimiento de los sustentados por el grupo social al que esta pertenece. De este primer contacto y por diferentes vías, se va asimilando a ellos o va creando unos nuevos en el ejercicio de su libertad. Cabe ahora preguntarse de donde proceden los "valores que la sociedad mantiene. Grosso modo puede afirmarse la existencia de un paralelismo general entre las distintas culturas a la hora de establecer los criterios de valor, teniendo en cuenta que estos son extremadamente cambiantes, tanto en el tiempo (acontecimientos específicos, guerras, movimientos científicos, filosóficos o culturales, etc., pueden modificarlos en un tiempo relativamente breve) como en el espacio (distintas sociedades tienen distintos valores, e incluso dentro de una misma sociedad diversos grupos sociales mantienen pautas de valoración diversas e incluso opuestas, dando lugar a diversas subculturas e incluso contraculturas. Está claro que la incidencia de este último caso será tanto mayor cuanto más diversificada esté la sociedad, llegando a su punto álgido en la sociedad tecnológica actual). No es arriesgado aventurar que este paralelismo en el modo de formar el conjunto de valores que cada sociedad mantiene surge de un conglomerado de presupuestos básicos de tipo religio-

so, moral, filosófico, sociológico, político. El análisis detenido de este tema llevaría a una serie amplísima de consideraciones que no son de este lugar. A riesgo de pecar de simplistas, establecemos un sucinto resumen de sus implicaciones.

Ya hemos considerado la relación existente entre los valores y el bien (sea este moral o útil). Por ello hay que considerar como primordial en el desarrollo de las pautas de valoración de cada grupo social este elemento, asociado o no a la moralidad natural. Si pensamos en una sociedad simple, no tecnológica, los valores que adopte surgirán de las creencias religiosas que esta sustente, y pueden estar o no de acuerdo con la ética natural (cfr. religiones que practican sacrificios humanos). A medida que esta va evolucionando hacia una mayor complejidad se añaden a los anteriores nuevos criterios de valoración políticos y sociológicos, que tratan de construir una dinámica social adecuada buscando el bien (valor) en motivaciones más concretas y reales, más fundadas en la sociedad y su modus vivendi. No quiere decirse con esto que las motivaciones de las ideas religiosas en la búsqueda de valores se abandonen, antes bien, los sistemas sociales y políticos, están firmemente anclados en, las creencias religiosas, pero ya no son éstas las únicas determinantes.

El último estadio - en orden genético, ya que no operacional, pues los tres modos de sistematizar los valores subsisten, incluso en la actualidad - sería el paso a una valoración individual, según la cual cada individuo retoma la experiencia pasada asimilándola de un modo individual y propio y recreando para sí un sistema de valores nuevo, que también puede ser tomado de otras personas o instituciones.

Los valores de cada sociedad y persona dependen de un modo muy variable de los conjuntos de presupuestos apuntados. Hay que señalar que en este caso nos referimos a los valores que una sociedad mantiene o, dice mantener, o los estudiosos de ella piensan que mantiene. Por tanto, esto no quiere decir que de hecho todos los miembros de ella los sustenten y cumplan, sino que, de algún modo son los valores que esa sociedad tiene como propios. En su cumplimiento entran otros factores (emotividad, interés, etc.) que no siempre están presentes haciendo que muchas veces algunos valores no pasen de ser meras verbalizaciones no cumplidas (piénsese en las múltiples "declaraciones de derechos humanos", de igualdad, etc).

Aludiendo al tercer estadio de la valorización pueden apreciarse varias vías distintas para llegar a los valores:

- Deductivistas. La verdad es conocida a priori. Sola-

mente hay que buscarla, entenderla y aplicarla.

- Pragmatistas. La tradición, constantemente evaluada, guía los asuntos humanos.

- Hegelianos. Hay una fuerza intrínseca en la historia que conduce al desarrollo de la actividad del hombre.

- Existencialista. Cada hombre fabrica sus propios valores, y tiene la responsabilidad de hacerlo así, de un modo independiente a como lo hace la sociedad.

En torno a este tema del origen y formación de los valores, es preciso distinguir entre "fuentes" y "reconocimiento" o "aceptación" de valores. Referidos a este tipo de "valores" anclados en la sociedad, hay que señalar la gran abundancia de sus "fuentes", tanto a nivel individual como social, así como su relatividad o propensión al cambio, cosa que no sucede con el otro tipo de Valores.

INLOW encuentra las siguientes fuentes de valores para la sociedad americana actual:

- Tradición racionalista. El intelecto es supremo y permite al hombre ser discriminador y consciente y a veces escéptico en las respuestas afectiva.

- Etica judeo-cristiana. El hombre y el universo están mezclados con un propósito último claro. El judaísmo se centra primariamente en la ley, la justicia y la obediencia, mientras que el cristianismo lo hace en la sal-

vación y la hermandad.

- Tradición anglosajona. Racional+religiosa+política. procede la visión política de una serie de instituciones, creencias y documentos anglosajones que hablan de individualismo, que mantienen que libertad e igualdad son verdades totalmente evidentes y que creen en la habilidad de las masas para gobernarse a sí mismas.

- Fe pragmática. Convencimiento de que lo racional unido a lo religioso y lo político constituye una base de acción buena (mejor que las demás). De acuerdo con estas bases se mantienen unas condiciones de valor determinadas:

- La vida tiene sentido.
- El hombre es racional.
- El individuo tiene gran importancia.
- El progreso material es importante.
- Ciertas instituciones sociales básicas son importantes. (Familia, Iglesia, Escuela, Estado)
- Otros tipos de creencias y actitudes seleccionadas son importantes.
- La regla de oro (Mateo, 7:12) "Lo que quisieras que te hicieran a ti, hazlo tú."
- Un status de autoridad.

- Patriotismo. (Comunismo es malo, rechaza el individualismo, es materialista. Practica la subversión y amenaza a los valores occidentales).

- Conflicto entre independencia/sumisión. (147).

Por su parte COLLIER apunta las siguientes fuentes de valor:

- Evidencia antropológica. Cita los estudios típicos de las diferencias de comportamiento de M. MEAD y R. BENEDICT.

- Derivados del instinto. Referidos a las conductas instintivas que producen una valoración positiva de las cosas, convirtiéndolas en valor.

- Derivados de entrenamiento deliberado. Hábitos sustentados por los padres y valorados positivamente en los hijos, que tienden a convertirlos en un valor.

- Derivados del ejemplo. Introyectados a partir de las actuaciones y creencias de los padres.

- Derivados de un estado de ansiedad o tensión. Aunque sea difícil aceptar plenamente el que actitudes y comportamientos derivados de esta circunstancia sean valores en el sentido estricto de la palabra, el autor señala como tales

(147). INLOW, Op. cit. pp. 20-30 Págsim.

las pautas de valor que el sujeto se propone como medio de aliviar tensiones.(148).

BARRY y WOLF al estudiar los valores de la sociedad americana encuentra las siguientes procedencias para ellos:

- Valores originados evolutivamente en la sociedad americana.
 - Democracia.
 - Libertad e igualdad, ciudadanía responsable.

- Provenientes de la tradición judeo-cristiana.
 - Valor y dignidad de cada ser humana.
 - La regla de oro (No hagas a los demás lo que no quisieras que te hicieran a ti).
 - Los Diez Mandamientos.

- Derivados de la Ilustración.
 - Idea del progreso y la perfectibilidad.

- De la ética puritana.
 - El trabajo es bueno y el hombre debe a Dios un trabajo diligente. Su trabajo logrará éxito ma-

(148). COLLIER, W.G.: The social purposes of education.
London, Routledge and Kegan Paul, 1965. pp. 92-111.

terial y los hombres reconocerán es esto que ha encontrado favor ante los ojos de Dios y de los hombres.

- Nuevos campos de valores abiertos por la Psicología.

- Normalidad psicológica.

- Ajuste y superación de tensiones.

- La clase social diversifica las influencias en los valores de sus miembros.

la clase media sustenta:

- Limpieza, orden

- Competición y cooperación, frecuentemente en conflicto entre sí.

- Valor de la educación.

- Éxito.

- Planeamiento cuidadoso a largo plazo.

mientras que la clase baja los resume en un "carpe diem" despreocupado, alternando la apatía con la violencia. (149).

De estas fuentes surge un enorme caudal de valores que pueden ser clasificados bajo numerosos epígrafes:

(149). BARRY y WOLF, Op. cit. pp. 46 y ss.

culturales o sociales, económicos, políticos, religiosos o morales, filosóficos, organizativos, estéticos, psicológicos, cuyo tratamiento exhaustivo exigiría una enorme cantidad de espacio, del que no disponemos. Por ello será conveniente centrarse en el último conjunto - valores psicológicos - que como ya anunciamos, será la base de la que partan los contenidos de Orientación Personal. Se estudiarán los valores directamente involucrados en el desarrollo personal del sujeto, y los de otras categorías en cuanto relacionados con ellos.

A modo de ejemplo completo de los valores sustentados por una sociedad daremos las dos siguientes estructuraciones: de RESCHER para la sociedad americana y de COLLIER para la inglesa. La primera es como sigue:

I. Valores orientados hacia el yo.

1. Bienestar personal "material" (el derecho a la vida y a la búsqueda de la felicidad)
 - a. salud (bienestar físico y mental)
 - b. Seguridad y bienestar económico ("materialismo" y el modo de vida americano)
 - c. seguridad personal (estabilidad de las condiciones de vida.
2. Autorespeto (derecho a ser tratado como una per-

- sona y como un miembro de pleno derecho de la comunidad; honor, honorabilidad)
3. Independencia (autosuficiencia, individuo fuerte y tradición de pionero)
 4. Libertad personal (derecho a "conformar la propia vida" a lograr las condiciones fundamentales del propio destino y a seguir el camino propio)
 - a. libertad (de interferencias)
 - b. privacidad
 - c. derechos de propiedad
 5. Autodesarrollo ("éxito", ambición, diligencia)
 6. Autorrealización (y la prosecución de la felicidad)
 7. Habilidad y valor
 - a. virtudes intelectuales (inteligencia, educación, savoir-faire, realismo, practicalidad, versatilidad, etc.)
 - b. virtudes físicas (fuerza, destreza, resistencia, buena apariencia, limpieza, etc.)
 - c. Virtudes de la voluntad (fuerza de carácter)
 1. disposición al trabajo duro (industriosidad)
 2. dureza (fortaleza, resistencia, bravura, coraje)
 3. iniciativa y activismo (el enfoque de "ir a mejor")

4. autocontrol (temperancia, sobriedad)
5. perseverancia y continuidad
- d. competencia (orgullo de la habilidad)
- e. inventiva e innovación
- f. iniciativa (el "empezar por sí mismo")
- g. estar bien informado (acceso a la información, saber dónde y como conseguirla)
- h. Fe ("creer en algo" que incluye el poseer un sentido de los valores)
- i. apreciación y apreciatividad (de "las cosas buenas de la vida")

II. Valores orientados hacia el grupo.

1. Respetabilidad (aceptación del grupo, evitación de reproches, buena reputación, conformidad, la "cosa hecha" y "el instinto gregario")
2. Rectitud y moralidad personal (honestidad, nobleza, probidad, confianza, veracidad, el "hombre de honor")
3. Razonabilidad y racionalidad (objetividad)
4. Las virtudes domésticas (amor, orgullo en el papel de la familia, providencia, simplicidad, frugalidad, prudencia, etc.)
5. Las virtudes cívicas (compromiso, ciudadanía, respeto a la ley, orgullo cívico, el síndrome de "la

gran ciudad pequeña")

6. Conciencia plena.

- a. devoción a la familia y al deber
- b. responsabilidad y disposición personal
- c. devoción a los principios (especialmente de la propia religión, "el hombre temeroso de Dios")

7. Amistad y apertura a la amistad

- a. amistad particular
- b. lealtad a los amigos o asociados
- c. disposición a ayudar, cooperatividad, cortesía (el buen "scout", el "llevarse bien con la gente")
- d. preocupación por los demás (compasión, simpatía y "amor del prójimo")
- e. gregarismo
- f. receptividad (apertura, paciencia, "el buen escuchador")
- g. tolerancia personal ("vive y deja vivir", "estar en buena relación con la gente")
- h. paciencia

8. Servicio (devoción al bienestar de otros)

9. Generosidad (caridad, despego)

10. Idealismo (esperanza en la solución humana de los problemas humanos)

11. Reconocimiento (recibir el crédito público debido por los buenos actos realizados en el juego de la

vida, éxito y status)

12. Apertura (franqueza, accesibilidad, sinceridad, genuineidad, nobleza)
13. Juego limpio (el buen deportista)

III. Valores orientados hacia la sociedad.

1. Bienestar social (conciencia social como tal)
2. Igualdad
 - a. tolerancia
 - b. juego limpio, nobleza
 - c. derechos civiles
3. Justicia (incluyendo legalidad, procedimientos adecuados, auxilio)
4. Libertad (la "sociedad abierta"; las diversas "libertades")
5. Orden (orden público, "ley y orden")
6. Oportunidad (el concepto del "país de la oportunidad", la igualdad de oportunidades para todos)
7. Caridad (ayuda al débil)
8. Optimismo progresivo (fé en la habilidad de la sociedad para resolver sus problemas)
9. Orgullo en "nuestra cultura" y "nuestro modo de vida"

IV. Valores orientados hacia la nación.

1. Las virtudes patrióticas (amor al país, devoción, orgullo nacional)
 - a. libertad e independencia nacionales
 - b. prosperidad nacional y logros nacionales en general
 - c. patriotismo y orgullo nacional
 - d. preocupación por el bienestar nacional
 - e. lealtad (al país)
 - f. chauvinismo (nacionalismo, orgullo en el poder y la preeminencia nacional)
2. Democracia y el modo de vida americano
3. "Servicio público" en el sentido del servicio al país (la nación)

V. Valores orientados hacia la humanidad.

1. El "bienestar de la humanidad"
 - a. paz
 - b. logros y progreso material
 - c. logros y progreso cultural e intelectual
2. Humanitarismo y "hermandad entre los hombres"
3. Internacionalismo
4. Orgullo en los logros de la "comunidad humana"
5. Reverencia por la vida
6. Dignidad humana y el valor del individuo

VI. Valores orientados hacia el entorno.

1. Valores estéticos (belleza del ambiente)
2. Novedad.⁽¹⁵⁰⁾

Vale la pena reseñar una cita tan larga en la que se pueden hallar, sistemática y exhaustivamente detallados los valores que una sociedad mantiene. En este caso se refieren a la sociedad americana y demuestran claramente el principio de que los valores son originados socialmente. Esta sociedad, partiendo de múltiples condicionantes (el carácter del país en que se formó, el de los hombres que lo colonizaron, la dinámica de su evolución social, etc.) ha cristalizado una serie de valores por los que se rige o dice regirse. Está claro que estos son los valores que la sociedad sustenta de un modo ideal - meta digna de ser alcanzada - lo que no significa que todos sus miembros obren en consecuencia, pero sí que la mayoría de ellos son mantenidos por una gran parte de los individuos, condicionando de este modo el ser y el actuar valorativo del grupo social. No entran aquí los valores negativos, ni los de subculturas dentro del grupo social que, aun teniendo un peso específico en la dinámica so-

(150). RESCHER, N.: "What is value change? A framework for research." En BAIER, K. / RESCHER, N.: Values and the future. New York, The Free Press, 1969. Pp. 92-95.

- -

cial (a veces son origen de reelaboraciones, cambios y perfeccionamiento del sistema de valores), no se puede decir que en un momento dado representen una tendencia directiva de la valoración de la sociedad en general.

Al comparar el esquema resumido de los valores sustentados por la sociedad americana con los de otras sociedades, se aprecia claramente la diversidad de enfoques que el problema de los valores sociales tiene o puede tener como consecuencia de los diferentes fundamentos de que parte cada sociedad. Basta comparar con esta estructuración de valores las que podrían corresponder a una sociedad primitiva, una totalitaria de tipo comunista o incluso la que corresponde a la sociedad española actual, para hallar enormes discrepancias valorativas causadas por el modo de ser de cada una de ellas. De aquí se deduce que el criterio del origen social de los valores puede ser puesto en entredicho por cada individuo, a la vista de la variabilidad existente entre los distintos sistemas de valores, apoyando la idea de una estructuración personal de estos.

Por otra parte en la sistematización de valores para la sociedad americana propuestos por RESCHER, se aprecia que los contenidos de valoración se engloban en cuatro grupos fundamentales:

- Virtudes y rasgos de carácter positivos que el sujeto tiene.
- Actuaciones moralmente positivas frente a los demás.
- Circunstancias que reportan beneficios materiales o sociales.
- Algunas virtudes generales (justicia, humanitarismo, internacionalismo).

En su mayor parte son contenidos concretos, no valores filosóficos ideales y abstractos, sino orientados a la práctica inmediata. Esta es una circunstancia digna de ser notada, porque indica que los valores filosóficos amplios existen como marco general en las redacciones programáticas de las diversas sociedades (Constituciones, leyes fundamentales, declaraciones de derechos humanos, etc) pero en el paso a la actividad de cada individuo particular reducen su amplitud y se convierten en lo que llamaremos valores psicológicos (valores inmediatos y concretos de actuación vital), a falta de otra denominación mejor y con plena conciencia de lo poco adecuado del término. Quiere esto decir que la enorme cantidad de valores generales o abstractos que el grupo social puede mantener como tal constituye la cantera de la cual cada individuo, de un modo más o menos idealista, selecciona una serie de ellos, bajando un grado de abstracción y convirtiéndolos en valores operativos más cercanos a la actuación vital, y el

conjunto de coincidencias entre estas abstracciones individuales constituye el conjunto de valores reales - que no oficiales - de los individuos de una sociedad.

Los primeros serían los valores previos que al desmembrarse producen las selecciones de valores personales de cada sujeto, y en esta diversificación pueden mezclarse con otro tipo de estadios que no pueden ser considerados como valores: aficiones, intereses, actitudes, para configurar conjuntamente el sistema de actuación vital de cada persona como meta última de su desarrollo.

El segundo sistema de valores indicativo que citamos es el propuesto por COLLIER para la sociedad inglesa. "Se puede apreciar que en la siguiente tabla he clasificado nuestros valores en tres categorías; las que convienen a nuestra conducta como individuos, en acciones que no involucran necesariamente otras personas; las que conciernen a nuestras relaciones con otras personas en grupos frente a frente; y las que conciernen a nuestras relaciones con la comunidad amplia, la ciudad, la clase social, la nación. También es manifiesto que cada ^{una} de las cuatro primeras filas se refiere a lo que son tres manifestaciones a grosso modo en diferentes circunstancias, de una cualidad o constelación de cualidades:

Cualidades del individuo en cuanto tal	Cualidades en relación con otros individuos	Cualidades de la relación del individuo con la sociedad
<p>1. Integridad, veracidad interior, honestidad ante la propia conciencia</p>	<p>Sentido del deber hacia otros individuos, merecimiento de la confianza, formalidad. Desagrado de la hipocresía.</p>	<p>Incorruptibilidad en deberes públicos, por ejemplo en el servicio ofiaco.</p>
<p>2. Actitud relajada ante la vida, tomarse las cosas como vienen, rechazo a preocuparse por el futuro.</p>	<p>Buen carácter, deseo de relaciones amistosas, uso del humor para relajar tensiones. Amabilidad, deseo de portarse bien. Lealtad hacia el grupo.</p>	<p>Predisposición general a poner la comunidad por encima del yo, a superar las diferencias en las crisis. Ejemplo 1940. Amistad entre oponentes políticos, ausencia de rencores entre clases. Compromiso.</p>
<p>3. Independencia personal, derecho a actuar como se quiera, manifestarse en favor de los derechos; autogobierno.</p>	<p>Respeto a la independencia de otros. Tolerancia. Juego limpio, espíritu deportivo Deseo del autogobierno en otros.</p>	
<p>Autodominio, dominio de la emoción.</p>	<p>Dominio de la agresión, de la presunción, aceptación.</p>	<p>Obediencia de la ley. Preferencia por los métodos cons-</p>

	Disgusto ante rompimientos bruscos. Reserva; respeto por ella.	titucionales. Comedimiento en políticas; no abuso de la violencia.
<p>5. Sentido común: práctico más que teórico. Desconfianza ante la formulación de teorías; preferencia por instituciones y costumbres prácticas. Por ejemplo ley de casos más que de códigos. Excepciones 1652, 1945.</p> <p>6. Orgullo en la contribución útil a la sociedad. Trabajo voluntario.</p> <p>7. Snobismo, conciencia de status social.</p> <p>8. Pérdida del espíritu aventurero en la esfera económica.</p> <p>9. Paradojas entre los valores; polaridad entre diferentes líneas de tradición." (151).</p>		

(151). COLLIER, Op. cit. pp. 42-43

En un conjunto de contenidos que deben tratarse en la Orientación Personal de sujetos adolescentes parece necesario centrarse en este tipo de valores, menos amplios y por tanto más manejables por el orientador y más fácilmente comprensibles por los orientandos. Pero es difícil caracterizar este tipo de valores de un modo unitario, porque decir que son los orientados a la acción, que son los más concretos, etc. no es suficiente; deberían entenderse por tales aquellos que inciden directamente en el desarrollo personal del sujeto, que describen tareas de construcción de la personalidad de un modo inmediato, y que están centrados fundamentalmente en los dominios internos del propio individuo o en los de su relación personal con el mundo interior.

Estos llamados valores psicológicos, puede afirmarse que son de reciente formación; si se compara con el tipo de valores filosóficos, amplios existentes prácticamente desde siempre, estos son originados o sistematizados por las nuevas tendencias de la investigación psicológica y los más recientes hallazgos sobre el desarrollo de la personalidad. Cuando los estudios han demostrado cuales son realmente las motivaciones de la actuación de las personas.

RIEFF, a este respecto " ...propone que un nuevo ideal, un nuevo tipo de carácter ha surgido a la existencia últi-

mamente. En contraste con ideales pasados tales como hombre político, hombre religioso, hombre económico, denomina a este nuevo tipo humano hombre psicológico y lo describe como un ser que vive "por el ideal de la consciencia - práctica y experimental conducente al dominio de su propia personalidad". De aquí se sigue una "ética de la honestidad", que condiciona un autoexamen continuado y encaminado a detectar y eliminar cualquier tipo de circunstancia infantil, defensiva, y por tanto inmadura en la propia naturaleza. No se puede afirmar con seguridad cuán ampliamente es mantenida esta concepción, pero parece representar una variante nueva entre los ideales de personalidad." (152).

Por ello, este tipo de valores puede considerarse plenamente centrado en el individuo, y se presentan como justificables en un proceso de Orientación. Sabiendo que estos son o suelen ^{ser} los criterios en los que un individuo puede encontrar una mayor adecuación a sí mismo y a la sociedad hemos de pensar que deben ser punto inicial y meta en la elaboración de un desarrollo positivo de la personalidad. No están en disonancia por regla general con los criterios de moralidad - los que pudieran estarlo se excluyen a sí mismos de un modo automático de cualquier pro-

(152). RIEFF, P.: Freud: The mind of the moralist.
New York, The Viking Press, Inc. Cap. 9-10.

grama de orientación -, pero hay que recordar que en muchos casos son indiferentes o dejan de lado a la moralidad - no se puede precisar hasta qué punto la autoaceptación puede considerarse como algo moral o inmoral.

Como ejemplos, además de los citados por RESCHER, pueden citarse, las listas mucho más resumidas de BERMAN:

- Desarrollo de la integridad personal.
- Respeto por el yo internalizado de los demás.
- Autocrecimiento a través del darse a uno mismo.
- Respeto por los varios campos de la empresa del hombre.
- Interés por el proceso de la comunicación.
- Atención a la individualidad de la persona.
- Objetivación de uno mismo.(153).

INLOW:

- " - Auto-conocimiento
- Autoaceptación
- "Emergencia" (Aumentar los positivo +minimizar lo negativo = crecimiento máximo)
- Autonomía
- Relación social
- Libertad de culpa
- Flexibilidad

- Consistencia
- Tolerancia de la frustración
- Apertura" (154).

Y SAUL; al enumerar las condiciones que se dan en el paso de la infantilidad a la madurez, señala las siguientes:

1. Paso de la dependencia de los padres a la independencia personal.
2. Un cambio en el balance entre dar y tomar, entre necesidades receptoras y actividad productiva.
3. Liberación de la bien conocida constelación de sentimientos de inferioridad, egotismo y competitividad.
4. Condicionamiento y entrenamiento necesarios para la socialización y convivencia.
5. En el ámbito sexual, paso de la sexualidad infantil al llamado por FREUD "nivel genital" que implica valoración y amor por el objeto de interés sexual.
6. Ausencia de agresividad y destructividad hacia sí y hacia otros.
7. Un firme sentido de la realidad.
8. Flexibilidad y adaptabilidad."(155).

(154). INLOW, Op. cit. p. 107.

(155). SAUL, L.J.: "Emotional maturity" en WHITE, R.W.: The enterprise of living. Growth and organization in personality. New York, Harper and Row, 1972. Pp. 480-481.

Estas listas, aunque incompletas, muestran el tipo de realidades que se suele encontrar bajo la denominación de valores psicológicos, originados en la persona, que van afirmándose cada vez más extensamente como los más utilizables en cuanto al desarrollo inmediato de la personalidad.

No obstante hay que señalar un peligro respecto a ellos, en el que fácilmente se puede caer, que consiste en un deslumbramiento psicologista que desemboca en una aceptación, sin mayor crítica previa, de todos los valores que están fundados en criterios psicológicos. No siempre los valores psicológicos son enteramente adecuados para el desarrollo de la personalidad, y tienden a arrastrar en la consideración contraria. Se impone ante esto una crítica previa a este tipo de valores que determine y diferencie los que realmente son útiles y convenientes para una persona en desarrollo, a llevar a cabo por la propia persona o por quienes le ayudan.

Dentro de este conjunto de valores poco adecuados entrarían los que aún siendo "psicológicos" en el sentido citado anteriormente, tienen una serie de notas que los inhabilitan como objetivos del desarrollo de la personalidad:

- La idea de que la persona debe ser aprobada por todos y en todas las cosas que hace.

- La idea de que la persona debe ser competente en todo tipo de actividades.

- La idea de que una persona debe depender de otra en que apoyarse.

- La idea de que hay que resolver inmediatamente todos los problemas y ante la imposibilidad de realizarlo personalmente hay que buscar pronta ayuda en otros.

Este tipo de "valores" puede aparecer, en determinadas circunstancias, como adecuado y digno de ser tenido en cuenta, si nó se ha realizado un análisis previo de su estricta utilidad. Su prevalencia se debe a la sutileza de sus proposiciones para una mayor comodidad e inercia personal unas veces y a una sanción social impropia en otras. Normalmente este tipo de estructuras valorativas plantean un conflicto enfrentando a dos miembros biunívocos que recogen dentro de sí, de modo que ambos pueden ser tomados como valores según el criterio de valoración que se mantenga. Realidades tales como el deseo de éxito personal, la idea de perfeccionismo, el autoritarismo, la conformidad contienen en sí una bivalencia que las hace ser valores entendidas en un sentido positivo, pero llevadas a la exageración se convierten en un objetivo perseguido pero de nula utilidad para la persona.

Las diferencias de atracción entre unos y otros provocan conflictos en las personas que los sostienen. Uno de los ejemplos más claros es el de la conformidad, que llega a su punto más claro en la sociedad americana. En ella la conformidad tiene que compartir su carácter de valor con su opuesto la independencia, surgiendo de aquí el conflicto entre ambas, que son consideradas a la vez como valores; y si se malentiende la primera, es imposible que las dos entren dentro de la categoría de valor y de aquí surge el choque.

Según esto puede comentar INLOW:

"De este modo la sociedad vive con la paradoja de sancionar la independencia en teoría pero resistirse a ella en la práctica. Una de las razones de la paradoja es que la independencia plantea más problemas a una cultura que los que plantea la conformidad: la primera es más impredecible, requiere más tiempo y energía de las autoridades y más amenazadora para los modelos sociales fijos." (156).

La misma disonancia existe entre el éxito personal conseguido de modo fundamental en esta sociedad por medio de la competencia y los valores humanitarios de ayuda al prójimo y mansedumbre. En este último caso el ejemplo es

(156). INLOW, Op. cit. p. 36.

muy útil porque determina las diferencias que hemos dado en señalar entre valores psicológicos y filosóficos. Traduciendo la competencia como tal valor a la sociedad española, en una simple apreciación puede demostrarse que no existe como valor filosófico (es decir, no es un valor explícita y claramente reconocido a nivel general como puede serlo en otras sociedades), aun cuando a nivel vital, condicionado por la necesidad y la costumbre es mantenido como valor positivo, y como tal forma parte de consejos de padres a hijos y de otro tipo de transmisiones de valores, si bien esto no quiere decir que aún siendo un valor psicológico positivo en unos aspectos, la exageración de su cumplimiento no pueda llegar a ser perjudicial. La labor del orientador frente a este tipo de valores será la de abrir la conciencia del sujeto al punto medio en su aceptación. Porque el reducirse - como se ha venido haciendo - a señalar como positivo y digno de ser alcanzado el valor más amplio - en este caso el humanitarismo y la mansedumbre - a la larga no es más que una consigna amplia que no se sigue. Es necesario centrarse en el valor real y compaginarlo - ya que es posible - con el ideal y de este modo proponer el valor intermedio que puede servir como mediación en el conflicto valorativo.

Relatividad de los "valores".

El problema fundamental en el proceso de valorización en la sociedad contemporánea es el de la relatividad de los "valores", que es originada por la enorme diversidad y complejidad social de una parte, y por la vertiginosa cuota de cambio social de otra. Ambas circunstancias - junto con otras muchas de menor entidad -, condicionan una inseguridad valorativa que se acentúa en el nivel de los adolescentes y les plantea especiales dificultades en la asimilación a la sociedad. Enfocando el problema desde el punto de vista de la Orientación Personal, implica un estudio en las directrices presentes en el actual proceso de valorización y una elaboración de tendencias comunes, útiles y adecuadas para el proceso de ayuda en el desarrollo de los jóvenes. Las dificultades relacionadas con los valores psicológicos y las confusiones que estos originan, han sido vistas en el apartado anterior, siendo este el lugar de establecer un análisis de la relatividad valorativa y sus implicaciones.

La relativización del proceso de valoración nace como consecuencia de la diversidad social - intersocial e incluso intrasocial. - . Diferentes puntos de vista previos o premisas valoradoras ocasionan diversos conjuntos de valores, que se presentan al sujeto en su multiplici-

dad planteando no sólo el problema de la aceptación - que sería el único en una sociedad simple, valorativamente unívoca - sino el de la elección que exige al sujeto un estudio previo y esto en el mejor de los casos, ya que su no existencia implicará una adhesión acrítica y falta de personalidad. El modo de facilitar el proceso de valoración ante esta relatividad deberá depender de dos premisas fundamentales:

- Presentación resumida de las pautas de valoración consideradas como más útiles en el proceso valorativo.

- Ayuda en el proceso de clarificación crítica y personal de valores "divergente".

El cometido ha de ser el de desligar al hombre de su centramiento social para enfrentarse directa y personalmente con la realidad y estructurar su vida frente a ella, ya que de no realizar una intención positiva en este sentido, el hombre se ve inmerso en un mundo simbólico condicionante, del que forman parte el mito, el arte, la religión, e incluso el lenguaje (por medio de su "forma interior") que le obligan a ver la realidad de un modo especial, que en muchos casos no es el más adecuado. En resumen, se trata de fomentar la independencia responsable del sujeto adolescente en la elaboración de su sis-

tema de valores y para ello hay que abrirle los ojos a la realidad de un modo claro, asequible para él y lo suficientemente fundamentado como para que pueda admitirlo. El problema se agrava porque no solamente existen diferentes orientaciones de valor paralelas, e incluso contrarias, sino que dentro de ellas existen constantes y rápidos cambios.

KATZ lo señala cuando dice que:

"La consideración de los valores y la resolución de los conflictos de valor es la verdadera esencia de la Orientación hoy. Los valores de un estudiante son los elementos sintetizadores que ordenan, disponen y unifican su percepción del entorno y su concepto de sí mismo; organizan sus otros atributos, establecen mediación entre ellos y la sociedad en la que vive, y le condiciona en la toma de decisiones y acciones. A menudo, los elementos de valor en las decisiones del estudiante permanecen implícitas. Entonces el término "disonancia cognitiva" (para tomar prestado el término de FESTINGER) inducido por valores conflictivos, puede ser indebidamente prolongado. Así pues, una de las principales funciones de la Orientación en la adolescencia es explicitar los elementos valorativos -y la percepción de conflictos potenciales- de tal modo que los estudiantes pertenecientes a la escue-

la secundaria puedan alcanzar una mejor disposición a explorar, formular, y evaluar un sistema de valores consistente en el curso de su toma de decisiones."(157).

De modo parecido se expresa ROGERS.:

"Hay gran preocupación actualmente en el problema de los valores. La juventud, prácticamente en todos los países es profundamente insegura en su orientación valorativa; los valores relacionados con diversas religiones han perdido mucha de su influencia; los individuos de cada cultura parecen inseguros y problematizados con respecto a los valores que mantienen. Las razones no están lejanas. La cultura del mundo, en todos sus aspectos, parece cada vez más científica y relativista, y las visiones rígidas y absolutas de los valores que nos han sido transmitidas desde el pasado se muestran anacrónicas. Incluso más importante, quizá, es el hecho de que el individuo moderno es asaltado desde diferentes puntos por valores divergentes y contradictorios. Ya no es posible, como lo era en un pasado histórico no demasiado distante, afincarse confortablemente en el sistema de valores de los antepasados o de la comunidad de cada uno y dejar pasar la propia vida sin examinar nunca la naturaleza y las asunciones de ese sis-

(157). KATZ, M.: "The role of the guidance Counselor"
The bulletin of the national association of secondary schools principals. Vol 47, n2 284 sep. 1963
p. 9 Cit, por BUY y PINE, Op. cit. pp. 18-19.

tema."(158).

La continúa fluctuación de los valores produce en la actualidad mundial tanto en el nivel político (división del mundo en zonas de influencia, escalada mundial del armamento y la destructividad, tremenda proliferación de movimientos de "liberación nacional") como social (enormes diferencias en la renta per cápita en países desarrollados y subdesarrollados, conflictos laborales, pobreza junto a opulencia dentro de una misma sociedad) un estado de conflictividad permanente entre los valores abiertamente declarados por la sociedad y los realmente sustentados; pero el tratamiento de este tema corresponde a un enfoque sociológico más amplio que el propuesto en este trabajo y sería demasiado prolijo un estudio exhaustivo, conformándose con tratar los temas que surjan en el desarrollo del repertorio de contenidos.

Sin embargo, dada la polarización en la adolescencia que caracteriza este trabajo nos importa fundamentalmente exponer lo que podríamos llamar "nuevos valores" de la juventud ocasionados por el rechazo del sistema social imperante. Es interesante subrayar que el corpus teórico

(158). ROGERS, C.R.: "Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person"
Journal of abnormal and social psychology.
Vol 68, Feb. 1964, p. 100.

existente acerca de esta realidad es enorme, y no surge solamente de los que podríamos llamar los "interesados" (jóvenes) sino de pensadores que en su línea de rechazo de los valores de la sociedad contemporánea atraen y arrastran a una juventud más o menos interesada en los nuevos valores. El modo de adhesión a ellos puede ser, en muchos casos, simplemente de palabra o de un modo automático, sin cuestionamiento previo; pero puede afirmarse que a partir del esquema de un descontento general, ya sea genuino o ficticio, lo que siempre había sido un "choque generacional" exponente del desacuerdo entre padres e hijos, se ha convertido en un desacuerdo social, expresado a veces violentamente (por algo ha surgido el término "la era de la protesta"). Con esto se quiere significar que, si bien el fenómeno no es nuevo, sí tiene unas características definitorias propias que le confieren una personalidad muy especial, más amplia que la de los movimientos anteriores.

La causa parece encontrarse en una gravitación de la sociedad hacia las capas de menor edad, a las que cada vez se tiene más en cuenta (Razones: mayor influencia de los adolescentes en la vida social; disminuciones en la edad necesaria para actuar socialmente, en la mayoría de edad jurídica, en la edad para ejercer el derecho al voto; mayor número de estudiantes; incorporación de la mujer joven a la vida activa y de estudio). El joven ha conquis-

tado una parcela mucho mayor de la que le era dado tener hace solamente cincuenta años. Se desprende lógicamente de un esquema tan coherente como este, que existan programas de actuación diferenciales con respecto a los de la sociedad "grande". Se ha producido una contracultura (o mejor, varias contraculturas) que mantienen valores distintos a los de la sociedad en general. Por supuesto que esto no quiere decir que todos los jóvenes pertenezcan a esta contracultura, o incluso que no perteneciendo a ella compartan sus valores (puede que ni siquiera los conozcan directamente), pero sí es manifiesto que existen líneas de influencia en la postura ante la vida, enormemente influidas de un grupo a otro, que llegan a formar un corpus común.

De entre los múltiples teóricos de este nuevo enfoque de la valoración, se puede seleccionar el conjunto de antivalores sostenidos frente a los de la sociedad actual, propuestos por C.A. REICH y que pueden compararse con los recopilados por RESCHER (anteriormente citado) como los mantenidos por la sociedad americana. De este modo se pueden ver los valores que una sociedad dice que mantiene, y los realmente percibidos por el autor, de un modo exagerado quizá, pero no totalmente rechazable.

1. Desorden, corrupción, hipocresía, guerra.

2. Pobreza, prioridades distorsionadas, y construcción de las leyes por el poder privado.

3. Tecnología incontrolada y la destrucción del medio ambiente.

4. Ocaso de la democracia y la libertad; impotencia.

5. Artificialidad del trabajo y la cultura.

6. Ausencia de comunidad.

7. Pérdida de identidad.(159).

La ideología del autor en cuanto a los cambios sociales futuros, expuesta de un modo ordenado y coherente, representa una predicción de la línea de tendencia original a partir de los cambios actuales en los valores. La revolución no violenta se está gestando y se producirá de tal modo que no podrá ser frenada por medios violentos. El punto de partida de ella será un cambio de consciencia, que ocasiona un nuevo modo de vida y un nuevo hombre. Intenta "clasificar" tres tipos de consciencia predominan en América hoy día. Una se formó en el siglo XIX, la segunda en la primera mitad del siglo XX, y la tercera está surgiendo en este momento. Consciencia I es el modo tradicional del granjero americano, del pequeño negociante, y del trabajador que trata de seguir adelante. Conscien-

(159). REICH, C.A.: The greening of America.
New York, Bantam Books, 1971. Pp. 4-7.

cia II representa los valores de una sociedad "organizacional". Consciencia III es la nueva generación."(160).

Cada estadio de desarrollo en la civilización humana, y los cambios que en su curso pueden producirse procede y lleva paralelo un "estadio de consciencia". La consciencia III, que surge en América y dará lugar al cambio de valores, depende y surge de la sociedad tecnológica. Sus características serían las siguientes, de las que se pueden extraer los criterios de valoración:

- Fundada en la liberación, frente a los imperativos y falsas consciencias que la sociedad impone.

- Parte del yo y no de la sociedad.

- Postula el valor absoluto de cada ser humano.

- Rechaza la competición como valor tal como lo mantiene la Consciencia II.

- Se basa en la idea de comunidad y de las relaciones personales.

- Y se fundamenta en el concepto de responsabilidad personal.

- Todo ello atravesado por un sentimiento general de energía, entusiasmo, felicidad y esperanza.(161).

(160). REICH Op. cit. p. 16.

(161). REICH Op. cit. pp. 241 y ss.

Todas estas circunstancias de valor tendrán como consecuencia el "reverdecimiento" de América que da título a la obra de REICH. Dentro del esquema de cambio de valores, no todas las conductas propuestas pueden considerarse morales, ni siquiera adecuadas: libertad sexual, uso de marihuana como medio de expansión personal...

Dentro de esta larga serie de pensadores que influyen con sus modelos teóricos de pensamiento el movimiento juvenil renovador de valores, casi siempre contrarios a la sociedad tecnológica puede citarse a H. MARCUSE, N. MAILER, T. WOLFE, N. CHOMSKY, cuyo pensamiento anti-sociedad actual se origina a partir de la disconformidad con la política exterior americana, principalmente en cuanto a la guerra del sudeste asiático; J. ELLUL, M. MAC LUHAN, H. INNIS, B. FULLER, L. MUMFORD, que parten de una crítica a la hipertecnologización y el maquinismo imperantes en la sociedad actual; y otros que como P. GOODMAN, E. REIMER, e I. ILLICH, critican a la sociedad sobre la base de su sistema educativo masificador.

Es digno de resaltar el hecho de que el medio expresivo de este tipo de ideología suele ser de modo predominante el que se ha dado en llamar rebeldía universitaria. La circunstancia es síntoma de que el movimiento renovador de la valorización es fundamentalmente cultu-

ral, nacido de los ocios y las elucubraciones de los universitarios - ordinariamente procedentes de la alta y media burguesía - que toman como soporte en su lucha contra la sociedad sus conocimientos y estudios. Lo cual apunta a unas posibles diferencias entre las expectativas de valoración en esta clase más o menos elevada, que se plasma en una actitud reformista y las que puede sustentar la clase baja de carácter reivindicativo, aún siendo ambas posturas revolucionarias.

En cuanto a las circunstancias presentes en la sociedad americana, origen de muchas de estas teorías reformadoras, puede apreciarse una desmembración en dos grandes grupos de practicantes: por un lado el abúlico o pasivo de los Hippies y por otro el activista de los jóvenes radicales o de la nueva izquierda, plasmado en organizaciones como el S.D.S. (Estudiantes por una sociedad democrática) originados ambos en una sociedad de la abundancia.

Su ideología se encuentra explicitada en el manifiesto de Port-Huron, en el que son significativos los siguientes párrafos. "Somos los componentes de esta generación, que nacidos en un modesto confort y actualmente estudiando en las universidades, vemos con desagrado el mundo que vamos a heredar." "Reemplazaremos el poder basado en la posesión, el privilegio o las circunstancias por el poder

y la "uniquidad" enraizados en el amor, la reflexión, la razón y la creatividad." "Consuelo del pobre, del proscrito y el oprimido." "La educación superior está dedicada a investigaciones irrelevantes o perniciosas, contrarias al mejoramiento social progresivo y destructivas para o desligadas de los valores humanos."(162).

Estos "nuevos valores" que según YANKELOVICH tienen la característica - y de ella dependen sus inconsecuencias fundamentales - de ser "valores capitalistas vistos con lentes marxistas"; tienen como temas fundamentales:

- El desafío a la autoridad
- La búsqueda de sustitutos de la ética puritana
- Una nueva moral sexual
- El entredicho de la guerra y el patriotismo
- La búsqueda de estilos de vida cooperativos en lugar de competitivos
- El descontento ante el matrimonio y la familia
- La permuta de las recompensas extrínsecas del título universitario (dinero y status) a sus satisfacciones intrínsecas.
- Un cambio en el énfasis en la satisfacción por me-

(162). Cit. por SCOTT, M.B. / LYMAN, S.M.: The revolt of students. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, Pub. Co. 1970.

dio del trabajo duro al vivir en una armonía más estrecha con los miembros de la sociedad y con la naturaleza. (163).

Esta ideología condiciona la creación de un nuevo naturalismo definido por YANKELOVICH del modo siguiente:

"1. Cambio de la idea darwiniana de "supervivencia del mejor dotado" por la interdependencia de todas las especies en la naturaleza.

2. Énfasis en la experiencia sensorial más que en el conocimiento conceptual.

3. Vivir unidos físicamente a la naturaleza.

4. Vivir en grupos en lugar de hacerlo aislados o en unidades sociales "artificiales" como la familia.

5. Rechazar la hipocresía.

6. Restar énfasis a los conocimientos provenientes de la ciencia, aumentando lo desconocido, mítico y misterioso de la naturaleza.

7. Mayor énfasis en la cooperación que en la competición.

8. Énfasis en el ser más que en el hacer o el planificar.

(163). YANKELOVICH, D.: The changing values on campus. New York, PocketBooks, 1972. P. 168.

9. Llegar a verdad por medio de la experiencia directa, la participación y el compromiso.

10. Sentir y parecer natural, rechazando maquillajes, ropas, corbatas, etc.

11. Expresar la propia experiencia de modo no verbal.

12. Rechazo de las formas "oficiales" de autoridad.

13. Rechazo del dominio de la naturaleza, acentuando el énfasis en la armonía con ella.

14. Pérdida de énfasis en organización, racionalización y efectividad de costo.

15. Énfasis en el autoconocimiento, la introspección, el descubrimiento del yo natural de cada uno.

16. Mayor énfasis en la comunidad que en el individuo.

17. Rechazo de las reglas y costumbres que interfieren con la expresión y funciones naturales (ejemplo: moral sexual convencional).

18. Énfasis en la conservación del entorno natural a expensas del crecimiento económico y la tecnología."(164).

Desde esta base ideológica fundamental parten las diferentes tendencias de contestación frente a la sociedad contemporánea y su dinámica, delimitando cada una diversas esferas, en el mantenimiento de los valores, y dando lugar en conjunto a lo que se ha llamado la generación de la

(164). YANKELOVICH, Op. cit. pp. 169-170.

protesta, nacida en sus formas más radicales y virulentas dentro de la universidad burguesa; de este modo la protesta se funde en un elemento. El motivo que lleva a introducir unos contenidos de este tipo aparentemente tan lejanos, de la realidad "normal", dentro de un capítulo dedicado a la relatividad de los valores, es la aproximación al sujeto de la Orientación - adolescente - y al entorno valorativo que puede encontrar en la sociedad actual. Da por supuesto que es difícil aceptar que todos los adolescentes españoles actuales, se encuentren en un caldo de cultivo tan idealmente completo como el que hemos descrito para los grupos anteriores; pero es innegable que una influencia poco específica pero firme en este sentido, puede buscarse a lo largo y lo ancho tanto de la sociedad española como de todas las sociedades civilizadas.

Los objetivos de este acercamiento son los siguientes:

- esclarecer en la mente del orientando las tendencias valorativas actualmente vigentes,

- ayudando a los alumnos a dilucidar su pensamiento entre las diversas opciones valorativas, señalando la utilidad y conveniencia de unas y la negatividad de las otras.

El adolescente es gregario y conformista por la naturaleza especial del estadio de desarrollo en que se encuentra y necesita una opinión imparcial en la que reflejar y decantar sus propios pensamientos dudosos para no dejarse llevar por una moda más o menos extendida; y en la sociedad actual la moda puede venir señalada por las ideologías "contraculturales" y antisociales que anteriormente hemos expuesto las cuales no puede decirse que sean totalmente negativas - tienen una parte positiva mayor de lo que vulgarmente se cree - pero por esta dinámica especial de la adolescencia, antes referida, se adoptan sin cuestionarlas, y es precisamente esta ausencia de juicio personal lo que hay que tratar de evitar. En un proceso de Orientación Personal como el que se mantiene en este trabajo, no cabe ningún tipo de coacción; la individualidad del orientando debe estar por encima de todo lo demás en cuanto al proceso de valoración y de elección de las pautas de vida, incluso aunque el orientador piense que está equivocado, no podrá obligar, coaccionar o forzar al sujeto por cualquier medio que no sea el razonamiento (nada de amenazas o amedrentamientos, ni posturas superiores sine explicación y diálogo); pero eso sí, la influencia noble y leal es admitida en contra de otros esquemas de Orientación que señalan la total inhibición del orientador frente a los valores del alumno, - postura irreal esta, ya que este propósito es imposible de llevar a cabo,

a no ser que el orientador se convierta en un muro --.

Por tanto, frente a los valores procede llevar a cabo una labor de clarificación que tienda simplemente a la apertura de la conciencia de los sujetos de orientación hacia realidades que, pudiendo ser útiles para ellos, se encuentren fuera de su campo fenoménico. Esta es la labor del orientador frente a los valores nuevos, abrir su personalidad a la evitación de los elementos negativos, y por contra, acentuar los valores positivos y ayudar en su utilización en los proyectos de vida. Para ello es necesario que el orientador tenga un conocimiento claro del mundo de los valores y de su importancia en el desarrollo de la personalidad del adolescente, en uno de los dos sentidos que debe tener la clarificación valorativa que es la aproximación del adolescente a los valores sustentados por la sociedad; pero también es necesario que conozca los valores del adolescente, cumpliendo el segundo sentido de aproximación a los valores del adolescente, iniciando así una comprensión necesaria y deseable del mundo del sujeto de orientación.

Este interés por los valores diferenciales que tiene el adolescente o que es presumible que adopte a lo largo de esa etapa de desarrollo a partir de su entorno vital caracterizado por una subcultura específica, tiene una

doble justificación.

Primero, se mantiene en la línea de conceder la mayor libertad en el proceso de Orientación tratando de que este sea realmente un proceso de ayuda, exento de cualquier viso de obligación. Implica un conferimiento de valor a la personalidad en ciernes del orientando, una confianza en su potencialidad perfecta, que determinan una aceptación de sus ideas, y una evitación de ofrecerle cualquier cosa que no sea estricto consejo.

Segundo, si una de las premisas fundamentales del proceso de Orientación es el conocimiento del sujeto, a través de la exploración psicológica o de la entrevista personal, es obligatorio conocer no solamente las ideas vitales de cada uno, sino el entorno general en que estas se originan, el mundo social que da lugar a las pautas de valoración.

Los valores y la Orientación.

Pasemos ahora al análisis de la función que tienen en el proceso de Orientación estas expresiones abstractas de creencias, convicciones y disposiciones a actuar que hemos llamado valores. En un enfoque de la Orientación Personal constructivo que se propone posibilitar de modo ideal el desarrollo de cada individuo, es obvio que los valores, a los que la sociedad considera como pautas de pensamiento y comportamiento ideales - y por esta circunstancia se convierten en valores para ella - han de estar presentes de una manera clara y con gran peso específico en el proceso de formación de sus miembros. A grandes rasgos podrá apreciarse que las vías fundamentales de penetración del esquema valorativo de la sociedad en los sujetos son dos:

- Observación directa experiencial de la dinámica de la sociedad por parte del sujeto (en todas sus manifestaciones)

- Intencionalidad clara de parte de la sociedad por medio del proceso educativo, dentro del cual se puede apreciar la doble vertiente de la educación instructiva, basada en el curriculum, fundamentalmente cognoscitiva y de la orientación, más abierta en cuanto a contenidos y

primordialmente afectiva.

Por razones variadas, el campo fundamental para el tratamiento de la valorización debe ser el de la Orientación, en cuyo ámbito se incluyen con más propiedad los contenidos valorativos. Porque a la observación experiencial que hace el sujeto de la dinámica social no puede atribuírsele una fiabilidad muy alta; no todo lo que es evaluado positivamente por una sociedad puede ser considerado estrictamente como valor, hay muchas actuaciones y pautas de conducta que, siendo universalmente aceptadas, no lo son por criterios de adecuación y perfección en el desarrollo de la persona, sino por su "utilidad" y rendimiento social, a veces fuera incluso de los criterios morales.

Aunque hay movimientos de Orientación - que serán discutidos más adelante -, que imponen absolutamente como único medio de que cada sujeto encuentre su sistema personal de valores desde la elaboración personal de los que tiene la sociedad, no puede aceptarse que este sea el mejor método - mucho menos el único - de construir un sistema de valores. Sin negar el que "una persona tiene dentro de su personalidad elementos de dinamismo, emoción, movimiento y responsabilidad que le permiten vivir como un miembro adecuado y contribuyente del mundo al que pertene-

ce, según dice BERMAN (165) "no puede aceptarse que sólo por esta capacidad perfectiva y adaptadora el hombre pueda ejercer su derecho a la perfección y a la vida social de un modo tan ideal y adecuado que no pueda en ningún momento aceptar ayuda" -o consejo, que viene a ser lo mismo- " para superar las dificultades, inconsecuencias y contradicciones que pueden surgir en su itinerario valorador a través de una sociedad complicada y confusa". Tanto más cuanto que lo primero que hace el hombre es recibir, empezando por su propio ser y los estímulos de su entorno. Frente a este método de valoración, el incluir información y clarificación sobre valores en un encuentro personal entre un orientando inmaduro pero con una capacidad de perfección definida y un orientador que conoce las pautas de desarrollo de éste y el mundo en que va a vivir, sirve como una ayuda ante los criterios sociales que no son valores aunque lo parezcan y como un medio de completar y dar mayor amplitud a las miras del sujeto de orientación, que evita las tergiversaciones de la sociedad.

No debe verse en este proceso de ayuda -como hacen los autores extremadamente puristas en cuanto a la no-directividad una imposición de la ideología del orientador, de acuerdo con su mayor prestigio y edad, y despreciando a la individualidad generadora de valores del sujeto. Es dudoso que el orientador -salvo el que tenga ideologías sociales o religiosas excesivamente cerradas- tenga algún

(165). BERMAN, M.: Nuevos objetivos del programa escolar. México, Pax, 1974, p. 13.

interés en imponer sus valores, y mucho más dudoso aun que, teniendo esa intención, lo consiga plenamente ya que tiene que luchar con una persona que a la larga desarrollará su idiosincrasia y su capacidad crítica de tal modo que pueda rechazar lo que anteriormente le ha sido imbuido. No hay que pensar, pues, en actitudes nigrománticas por parte del orientador para obtener una sumisión de su pupilo, porque además al tratar de conseguir esto dejaría automáticamente de merecer el nombre de orientador, para hacerse acreedor de cualquier otro; porque en la esencia misma del proceso de ayuda está inscrito un respeto sin límites al derecho a la formulación última del plan de vida propio que el orientando tiene.

Existe un razonamiento aun más sibilino que señala la influencia imperceptible del orientador aunque no pretenda influir; esto sucede a través de las actitudes y verbalizaciones que este muestra en las comunicaciones con los sujetos. Por tanto no sólo no debe tratar de influenciar sus valores sino que debe retraerlos - y con ellos inevitablemente retraerse a sí mismo - de modo que no aparezcan en la relación orientadora. Sé nos antoja que el intento es totalmente utópico y está refido incluso con otras condiciones que el orientador debe tener, particularmente enfatizadas por las escuelas que proponen esta separación valorativa como son la empatía y la ge-

nuinidad. Una persona no puede ser genuina - ser ella misma - si retrae todas las posibles actuaciones e ideas que pueden caracterizar su personalidad. Tal empeño parece poco menos que imposible, mientras que el tratamiento conjunto entre orientador y orientando u orientandos del mundo de los valores en el que se presenten simplemente los valores existentes, proponiendo como deseables aquellos que llevan - a juicio del orientador basado en los hallazgos de la Psicología y la Sociología - a un desarrollo más pleno y a una mayor satisfacción de la persona. Y esto puede conseguirse mejor en la orientación que en cualquier otro tipo de relación personal.

Ya se han visto las ventajas que presenta el tratamiento de la valorización en el proceso de ayuda frente al dejar al libre albedrío de cada uno el asimilarlos de entre los que tiene la sociedad. Veamos ahora las ventajas que presenta frente a los valores que se manejan en el proceso educativo, fundamentalmente instructivo.

Los valores, de algún modo siempre han estado presentes en el proceso de educación aunque su presencia en los planes de estudios y en los repertorios de objetivos las más de las veces no ha llegado a cumplirse de un modo radical. Los objetivos afectivos siempre han sufrido un desgaste del que ya hemos hablado al comentar la Taxo-

nomía de BLOOM, que hace que lleguen al proceso final de evaluación totalmente diluidos, de modo que no es posible constatar su consecución, con los valores, que en gran parte pueden considerarse incluidos en o ligados a los anteriores, ha sucedido algo parecido. Claramente expresado el conjunto de valores a conseguir en el planeamiento del proceso educativo es difícil encontrar, a lo largo de su puesta en práctica, los contenidos que lleven a su consecución, ante el empuje de la omnipotente presión de la instrucción, la evaluación, el título y el diploma. Salvo honrosas excepciones - no tan pocas como pudiera parecer a primera vista - en las que el profesor o el tutor se preocupan por los problemas personales, los niños pasan por la institución escolar sin recibir una formación en sentido estricto, sino una instrucción.

Quizá la causa de ello se encuentre en que las formulaciones de los objetivos afectivos son demasiado amplias y formalistas, siendo necesario un grado de abstracción intermedio entre los principios generales y la actuación práctica. La formulación general no es enormemente amplia sino totalmente ideal, hasta caer en el formalismo; de ella saldría necesariamente un superhombre sin falla ni resquicio, pero la lástima es que solamente se dice lo que hay que ser, pero no el modo de llegar a ese término.

Frente a este desgaste y a esta idealidad que se advierte, el proceso de Orientación proporciona el establecimiento de una serie de objetivos positivos pero reales, que pueden ser alcanzados a al menos vistos en profundidad con el sujeto, a partir de unos contenidos y de unas actividades junto con el orientador o con sus propios compañeros. El tratamiento de los valores en este entorno no solamente es posible, sino provechoso a todos los niveles, y es enormemente necesario en el proceso de desarrollo del sujeto adolescente, el cual ve la empresa de la Orientación como algo positivo y dinámico, en lo que él es protagonista principal, y último elemento decisivo.

El conflicto surge al contrastar con la postura mantenida ante los valores por los teóricos de la Orientación más cercanos a la Psicoterapia, que sustentan la postura más radical en cuanto a la necesidad absoluta de que el orientador mantenga apartados de la relación de ayuda no sólo los valores más comúnmente sustentados por la sociedad, sino cualquier tipo de valores, incluidos los propios. En nuestro intento debemos considerar, fundados en el carácter primordialmente educativo y no terapéutico, de un sistema de Orientación Personal a adolescentes incluido en el proceso educativo - en la institución escolar, para conseguir que la educación que en ella se imparte sea Formación, no sólo Instrucción -, que este retrai-

miento de los valores del orientador (dejando aparte lo difícil de su consecución) es exagerado y puede resultar contraproducente. Lo cual no quiere decir que se pase al extremo contrario y, abocándose el orientador a la autoridad, trate de que los sujetos adopten un sistema de valores único que les venga impuesto. Intermedia entre las dos posturas extremas, está la más razonable del eclecticismo positivo, que convierte la relación de ayuda en educadora o formativa, sin aplastar la personalidad en ciernes del adolescente, sino posibilitándola al máximo.

PATTERSON aduce las siguientes razones -para nosotros poco consistentes- tratando de negar la conveniencia de que el orientador muestre sus valores al sujeto de forma clara; lo que debe hacer, en su opinión, es tratar de retraerlos de la relación orientadora, que debe ser nodirectiva:

- La inexistencia de unos principios o normas generales admitidos por todos que constituyan una filosofía de la vida. (Algún grupo numeroso puede aceptarlos, y además, la aceptación por todos no es condición necesaria para la existencia de un valor).

- La dificultad de que todos los orientadores tengan "una filosofía de la vida completamente desarrollada, adecuada y lista para ser transmitida a la persona" (por ser orientador no se puede negar que la tenga en su profesión-vocación)

- "La relación de orientación autodirectiva no es el lugar adecuado para la enseñanza de la ética y de una filosofía de la vida. El hogar, la Iglesia y la escuela son fuentes más adecuadas para tal instrucción" (Frente a esto hay que señalar que la mayor parte de las confusiones actuales sobre los valores proceden de las crisis, más o menos profundas y extendidas que en la sociedad actual aquejan a estas tres instituciones tradicionales, principalmente a la primera y a la última. Sería pues, más conveniente, que el tratamiento de los valores se centrara en la relación particular entre orientador y orientado).

- "Un individuo no desarrolla un sistema, código o una filosofía de la vida sólo de una fuente en un intervalo corto de tiempo; sino que son producto de un largo período y de muchas influencias" (No se trataría de dar un sistema de valores ya hecho y mucho menos impuesto, sino unas premisas para que cada persona construya el suyo a partir de una profundización progresiva del mundo de los valores).

- "Lo mejor de cada individuo parecería ser desarrollar su propia y única filosofía, y no verse privado de la experiencia de hacerlo así." "No debe ser impuesta desde fuera sino que debe ser desarrollada desde dentro."
(Se puede aceptar esta afirmación, siempre que no im-

pliquen necesariamente el evitar absolutamente ayudar al sujeto a aclarar sus valores. Cabría preguntarse qué necesidad de Orientación tendrían los sujetos si el desarrollo de una filosofía de la vida fuese tan fácil como el autor parece admitir)

- "Debemos incluso aceptar el derecho que tiene la persona de rehusar el aceptar cualquier sistema de ética o cualquier filosofía de la vida." (Valdría la consideración hecha al punto anterior; el que esto sea aceptado, como de hecho lo es, no implica que no se pueda ayudar a clarificar las filosofías de la vida para que se elija la más adecuada, o se sigan los caminos más adecuados para un superior desarrollo personal) (166).

En el fondo de todas estas afirmaciones se advierte una inconsecuencia con la postura mantenida en otros capítulos de la obra y en otras obras de que el orientador debe retraer totalmente sus valores del proceso de Orientación; parece ser una reacción extrema ante la posibilidad de que el orientador pueda influir en el orientando, ya que a continuación admite que: "puede haber ocasiones en que el orientador, ya sea a petición de la persona o no, crea necesario o conveniente informar a la persona de las acti-

tudes, valores o normas de la sociedad, o las reglas de ética y moralidad ordinarias, generalmente aceptadas."(167).

Hay acuerdo, por tanto, en las consecuencias, pero no en las reservas antepuestas al planteamiento, que abogan por una evitación de la presencia de los valores del orientador en el proceso de ayuda que luego no se cree posible, y a juzgar por la última cita, ni siquiera aceptable.

Aduce, aunque para criticarlas, diversas opiniones que señalan la inevitabilidad de la influencia valorativa, entre ellas las de INGHAM y LOVE:

"La existencia de la relación terapéutica pone al terapeuta en una posición en la cual, sin poder elegir, influye en los valores de la mente del paciente. Es casi imposible que un terapeuta evite dar la impresión de que sí favorece algunas cosas, como el orden y la ley generales, el autodesarrollo personal y la madurez emocional. El desarrollo de la relación depende, en parte de la expresión de tales normas, porque si el terapeuta pudiera abstenerse al grado de no mostrar ninguna actitud evaluadora, no sería capaz de participar suficientemente. Pero, en el área en que el terapeuta evita la revelación de sus ideas, el paciente le proyecta entonces alguna de las suyas. Así, aun cuando pudiera guardar silencio completo

(167). PATTERSON, Op: cit, pp.80.

representaría todavía actitudes enjuiciatorias en la mente del paciente. Si durante la relación han tratado algún tema que comprenda valores morales, por algún período de tiempo, es evidente que el paciente tendrá un concepto de lo que piensa el terapeuta. Sus actitudes acerca de lo que es correcto y lo que no, de lo que es bueno y lo que es malo, puede influir en el paciente de un modo especial." (168).

Y la de MURPHY:

"Si el que ofrece servicios de Orientación es una persona íntegra, con bases genuinas en la cultura humana, no puede dejar de comunicar, directa o indirectamente, a cada persona lo que él ve y lo que siente, y la perspectiva en que vive su propia vida." (169)

Por su parte, BOY y PINE, partiendo de que la Orientación es el proceso mediante el cual el sujeto descubre los valores que influyen su conducta, afirman que:

"Ha existido una aversión a la cuestión de los valores sobre la base de que un consejero entra en un terreno moralmente cuestionable cuando intenta imponer sus valores sobre otros. Acerca de este punto hay poco desacuerdo. Pero una evitación del tema de los valores ha

(168). INGHAM, H.V. /LOVE, C.R.: The process of psychotherapy. New York, Mac Graw and Hill, 1954. p. 66.
(169). MURPHY, G.: "The cultural context of guidance" The personnel and guidance journal. 1955, 34. p. 5.

llevado a algunos a asumir que el orientador no debería poseer valores personales; si lo hace, su desempeño personal cae bajo una especie de sospecha. Esta es una posición altamente cuestionable que toman algunos, ya que por la mera existencia de un consejero denota que valora la vida sobre la muerte (sic). Valora el alimento como medio que mantiene la vida. Valora la relación de ayuda por el hecho de estar involucrado en la profesión de orientador... y, afortunadamente, valora la competencia personal, los derechos del cliente y una conducta ética.

A causa de los temores acerca de la imposición de los valores del orientador en otros, la literatura profesional ha seguido una tendencia a no profundizar en la cuestión de los valores, sobre la base de que estos son tan extremadamente negativos que no pueden ser discutidos, cuanto menos lograr un acuerdo sobre ellos. Sin embargo, si se examinan las características de los consejeros experimentados se encontrará una comunidad de valores que soportan su actuación. Si esto no fuera cierto, nunca podríamos tener la esperanza de encontrar los rasgos comunes que caracterizan al consejero competente. Cualquier documento que presenta las cualidades de un orientador competente y un programa de orientación efectivo es esencialmente una reflexión sobre los valores del autor, aunque se mantenga una aversión hacia al empleo del término

"valor".(170).

Las consecuencias que se desprenden son claras: el orientador no puede negar el poseer un conjunto de valores estructurado, ni puede evitar - aunque lo intente - el que aparezca de algún modo en su relación con el orientando. Pero siguen BOY y PINE: "Cuando el consejero admite la existencia de valores personales debe volverse también enormemente sensitivo en cuanto a la posibilidad de que esté imponiendo estos valores en el cliente ya sea de una manera velada o manifiesta. La imposición de los valores del consejero sobre el cliente es básicamente una expresión de la desconfianza que el primero tiene acerca de la habilidad del cliente para llegar a unos valores que sean apropiados para él.

El consejo es, por tanto, una relación en la cual el consejero ayuda al estudiante en el proceso de valoración. Cuando el orientador se relaciona con el cliente, encuentra dos posibilidades: si desconfía de la habilidad del hombre para encontrar valores apropiados, introducirá sus propios valores en un intento de conducir al cliente hacia ellos. Si confía en la habilidad del hombre para encontrar valores apropiados, ayudará al cliente a desarrollar valores que sean personalmente significativos para el cliente. Pa-

ra muchos consejeros, la orientación se muestra como el proceso de manipular o guiar al estudiante hacia valores institucionales o sociales. Si se considera la naturaleza de la adolescencia, se verá la inutilidad de tal intento. La adolescencia es el período de autodescubrimiento independiente, un proceso en el cual el adolescente quiere descubrirse a sí mismo sin la imposición de lo que el mundo adulto piensa que es o debe ser."(171).

Una vez repasada la opinión de estos autores, que muestra una postura más comedida, y a la vez más realista sobre la situación del mundo de la orientación ante el de los valores, al aceptar la presencia ineludible de estos en el proceso de Orientación, y concebirlo como una ayuda en la valorización, podemos avanzar un paso más afirmando que siempre que se evite la imposición de los valores sobre el orientando, es lícito y conveniente, no sólo que el orientador mantenga valores, sino que los presente al sujeto. Es un paso más en el tratamiento de los valores en orientación, basado en una Orientación Personal no psicoterápica centrada en el sistema educativo y que admite el esquema de trabajo grupal.

La labor del orientador es la de ayudar al adolescen-

te en el desarrollo de su sistema personal de valores, pero ello no debe implicar la total ausencia de estos en el proceso, si se cumplen las condiciones de confianza en la potencialidad valoradora de todo hombre, en el derecho a la libertad en la elección, y como consecuencia de las dos, la no-imposición ni coacción por parte del orientador. Si esto sucede y el orientador puede garantizarse a sí mismo y al orientando estas condiciones, no podrá negarse la presencia de valores explícitamente expuestos y verbalizados en un conjunto coherente, dentro de la relación de orientación. Será un paso que convierta a los valores - y otros tipos de conductas deseables - en contenidos de un proceso de Orientación lleno previamente y que no se reduzca a la discusión de los valores con cada sujeto, sino que trate de ayudarles, ofreciendo un entramado amplio de información de los valores existentes donde se pueda contrastar, y elegir los que sean personalmente significativos.

Esta información no tiene por qué convertirse en un guiamiento manipulador, si se respeta la libertad del sujeto. Aun coincidiendo con BOY y PINE en la inutilidad de tratar de influir en el proceso de desarrollo de valores de un adolescente, por las condiciones especiales que este tiene, creemos que este tipo de información no impuesta, sino ofrecida lealmente, será admitida - y agradecida -

por el adolescente como un medio de clarificar su confusión, independientemente de los valores que asuma como propios. Y con más fundamento, tratándose de sujetos adolescentes que podrán aclararse a sí mismos mucho antes si se les ofrece un panorama de los valores, en lugar de tomar posturas previas que serán reconsideradas al ir aumentando su madurez. En este sentido se puede conseguir un adelantamiento de la maduración personal y evitar que la confusión valorativa del adolescente persista durante varios años, o desemboque en una aceptación conformista de valores sustentados por el grupo de pares - no siempre adecuados -, al tiempo que se ensanchan sus posibilidades valorativas ofreciéndole valores positivos que no se encuentran en la dinámica social, pero que procedentes de la Psicología, Sociología, Antropología, Ética, etc. pueden ocasionar un desarrollo más pleno y creativo de la persona.

El matiz educativo de este tipo de orientación no tiene por qué condicionar una imposición dogmática, sino que, usando medios tanto educativos como sociológicos y como las técnicas de grupo, se dedique a dar hechos vitales y significativos en cuanto al desarrollo personal que puedan ser usados por el adolescente. Este tipo de necesidad del tratamiento del tema de los valores es admitido constructivamente incluso para la terapia; así A.H.

MASLOW afirma: "Por tanto, sostengo que la terapia adecuada es relevante para la búsqueda de los valores, y no irrelevante como defiende WHEELIS (172). Es más, considero incluso posible que podamos muy pronto definir la terapia como una búsqueda de valores, porque, en definitiva, la búsqueda de la identidad es en esencia la búsqueda de los propios valores intrínsecos y auténticos. Esto resulta particularmente claro si consideramos que toda mejora en el propio conocimiento (y clarificación de los propios valores) coincide con una mejora del conocimiento de los otros y de la realidad en general (y clarificación de sus valores)." (173). Y citando la no existencia de una separación tan grande como se suele admitir entre conocimiento propio y actuación ética (realización de los valores) afirma que "En la medida en que esta sospecha resulte correcta, en esta misma medida se verán justificadas las terapias profundas, de descubrimiento, no sólo como curativas, sino también como técnicas descubridoras de valores." (174), tendiendo un puente entre la negatividad de la terapia y la Orientación Personal constructiva.

BUHLER expresa al respecto la opinión de que:

(172). WHEELIS, A.: The quest for identity
New York, Norton, 1958.

(173). MASLOW, El hombre autorrealizado Op. cit. p. 237.

(174). Id. Id.238.

"La cuestión principal... es si entre el extremo de dejar que el paciente encuentre sus valores y creencias por sí mismo por medio de su capacidad de identificación o cualquier otro método por el que su yo liberado y reforzado le permita desarrollar y el otro extremo de inducir activamente creencias en él (pasándose al papel de educador) - si entre estos dos extremos no hay otras posibilidades ... Hay, sin embargo, una segunda razón, más válida incluso, para el estudio de esta área de problema - porque esta segunda razón se refiere a una fuente de problemas más frecuente: la que incide en la indecisión basada en las incertidumbres del sistema de valores de nuestra cultura actual...

Aunque no creo que muchos terapeutas pensarán que el pasar del papel del terapeuta al del educador sea una solución satisfactoria, parece haber posibilidades de actuación intermedias."(175).

y WOLF: "En la terapia, por tanto, podemos hacer uso de juicios de valor, ayudando al paciente a valorar positivamente por encima de lo que está al alcance de su mano en cada momento, lo que es congruente con su personalidad, lo que conduce a la supervivencia, a la felicidad, sentido de plenitud o paz anímica, y a valorar negativamente lo opuesto a ello."(176).

(175). BUHLER, Op. cit. p. 6.

(176). WOLF, W.: Values and personality.
New York, Grune and Stratton, 1950. 571.

Como resumen y corolario de esta larga disquisición acerca de los valores y su influencia en el proceso de Orientación hay que afirmar claramente que en un proceso de consejo fundamentalmente educativo los valores tienen vigencia plena y el conocimiento que el orientador puede dar a los sujetos del mundo de los valores, tiene enormes ventajas para facilitar el proceso de desarrollo del adolescente. Por tanto, el conjunto de contenidos que presente el proyecto de Orientación Personal puede y debe estar anclado en el mundo de los valores. Sin que esto quiera decir que todos los contenidos a tratar en una relación orientadora tengan que ser necesariamente valores - podrán ser actitudes positivas derivadas de ellos -, la base fundamental para posibilitar un desarrollo personal tendente al máximo posible de perfección y congruencia y al mínimo de confusión e inseguridad son los valores.

La búsqueda de los valores está ligada de un modo íntimo con la misma naturaleza del hombre, que a lo largo de la vida tiene que resolver por sí y para sí toda la serie de preguntas trascendentales que han de fundamentar su postura frente a sí mismo, frente al mundo exterior y frente al sentido de la vida y la realidad trascendente.

Toda persona posee un yo fenomenológico que se va formando en el contacto con el mundo exterior por medio

de actividades de autorrealización que se extienden a lo largo de su vida, correspondiéndose con las diversas etapas de su desarrollo. Una asimilación del mundo exterior en la infancia, una adaptación al mundo social en la adolescencia, al trabajo y a la afectividad en la madurez, etc. Hay una tendencia al autodesarrollo y un ideal de plenitud al que se llega de modo individual, que responde a la pregunta ¿Quién soy yo? con un soy..., un pienso..., un creo... que condicionan un actúo... y configuran la personalidad de cada individuo; y en este proceso de formación toman parte tanto las facultades intelectuales como las emocionales, lo cognoscitivo como lo afectivo.

Todo esto tiene que hacerlo cada persona por sí misma, y no le puede - no le debe - ser impuesto, porque toda imposición no asumida personalmente además de no ser útil puede dar lugar a dificultades y complejos psicológicos que no harán sino retrasar y dificultar su desarrollo. Así lo afirma RICH: "Lo que es importante, sin embargo, es que para ser humano, para valorar, para tender a una vida significativa, cada ser humano debe definirla por sí mismo. Quizás aquí es donde entra la educación; ella puede decirnos cuál es la vida significativa o cuál pensaron que era las grandes mentes del pasado. La educación puede proveernos de una amplia comprensión cultural al mismo tiempo que aguzar nuestras habilidades de pensamiento reflexivo.

Y sobre todo ello, puede contagiarnos el deseo de una educación a lo largo de toda la vida y proporcionar una base para una autoeducación continua."(177).

Frente a este proceso de perfeccionamiento personal, se yerguen multitud de obstáculos, empezando por los más prosaicos de dificultades vitales, enfermedades, problemas profesionales, etc., pero aún los que están libres de ellos, encuentran problemas por la complejidad de la sociedad y consiguientemente del proceso de valorización. Ante esta circunstancia, y manteniendo inclólume la libertad del sujeto de mantener las asunciones que le parezcan más adecuadas a su persona, es totalmente lícito proporcionar ayuda en el proceso de valorización y en el desarrollo de la personalidad. Se puede ofrecer un contraste ponderado que lo posibilite, y aun más en el caso de los adolescentes que se encuentran inmaduros con un sistema de valores confuso y con un desequilibrio emocional "situacional" muy acusado. Este será el momento ideal para posibilitar un desarrollo positivo, antes de que surjan los conflictos.

En cuanto al modo de presentar el mundo de los valores para que el sujeto los perciba y pueda tener un conocimiento pleno de ellos, existen múltiples posibilidades-

(177). RICH, J.M.: Education and human values.
Reading, Mass. Addison Wesley Pub. 1968. P. 157.

des. Lo fundamental es conseguir que por medio de ellas, en tren en juego tanto los componentes cognoscitivos como los afectivos de la personalidad, llegando a una inmersión en el tema. LINDGREN afirma que hay dos caminos en la ayuda a la valorización:

"Si se quiere persuadir a alguien para que valore algo del modo en que uno lo hace, se pueden seguir al menos dos estrategias: se puede, en primer lugar, tratar de abrir sus ojos hacia nuevos modos de ver las cosas - aumentar el ámbito de posibilidades de las que es consciente, crear las condiciones para la diferenciación y reestructuración de su experiencia mediante las cuales es posible (no necesario) que, viendo las cosas como uno las ve, pueda llegar a valorarlas de la misma manera. O, en segundo lugar, se le puede proporcionar la evidencia de que la posición que toma frente a un valor en particular tiene consecuencias para otros valores que también son suscritos por él. Porque el hecho de que los valores dependan de una opción personal no los convierte en arbitrarios en el sentido de que sean independientes de causa o consecuencia." "De este modo, estoy afirmando que el humanista y el filósofo moral están especialmente equipados para emplear la primera de estas estrategias: buscando en el fondo de la historia y la cultura humanas, con su conjunto de discriminaciones transmitidas, pueden sensibilizarnos hacia las diferenciaciones y potencialidades de la experiencia huma-

na, las cuales, sin ayuda, nunca conseguiríamos individualmente. Nuestras elecciones de valor se enriquecen y se modifican mediante esta exposición. La segunda estrategia, que expone el entramado en el que la elección de valor está incluida es tal, que para ella el científico humano o behaviorista está cualificado de modo especial."(178).

El problema fundamental a resolver por parte del orientador en la presentación de este tipo de contenidos es conseguir que los receptores lleguen a considerar esta información en toda su profundidad vital, y a reaccionar valorativamente de un modo positivo. Dado el cariz fundamentalmente educativo de este tipo de Orientación Personal no es ajeno el apuntar que se pueden utilizar como instrumentos de motivación las técnicas educativas, (ya se vio de la posibilidad de trabajo en grupo) que despierten un mayor interés y un centramiento responsable en el sujeto como origen y término del proceso. Con este tipo de esquemas grupales, lo que se quiere conseguir en último término es un cambio perceptual, que debe tener lugar previamente a que una persona cambie su actuación. Una variación en el modo de percibir la realidad que aporte menos elementos para profundizar en ella. De este modo se puede conseguir que sin ser dirigidos en absoluto, unos

(178). LINDGREN, H.C.(Dir.): Readings in personal development. New York, American Book Co. 1969. P^a 8.

adolescentes con una percepción posiblemente sesgada de la realidad, lleguen a tener un conocimiento profundo de la dinámica valorativa en que han de vivir, y todo esto a partir de una presentación normalizada de los valores de la vida.

El fundamento en que se confía a la hora de presentar el repertorio de contenidos - ya que cualquier tipo de imposición se descarta por definición - es en la tendencia a la perfección que la persona humana tiene, y que hará que una presentación del mundo de los valores ayude a resolver los conflictos internos y origine preguntas que puedan llevar al orientador a tratar con mayor profundidad algún tema especialmente difícil a cada sujeto. La psicoterapia, en fin de cuentas no hace sino aclarar al sujeto sus problemas en una relación bilateral entre orientador y orientando. La misma función cumplirá un sistema de contenidos de Orientación Personal enfocado educativamente y seleccionado de tal modo que resuma una gran cantidad de los posibles problemas que se pueden presentar en la adolescencia. Y además juega con la ventaja de que, al ser expuestos de manera orgánica, actúan como reactivo, propiciando el autoanálisis de los sujetos y la comparación con el esquema propuesto. Después de este primer paso general - en el que los temas pueden ser tratados en grupo por los sujetos -, la entrevista del orientador con cada sujeto,

estará "preparada", basada en un conocimiento más específico que el alumno tendrá de sus circunstancias valorativas y de su acuerdo o desacuerdo con los contenidos aportados por el orientador.

Lo que se trata de conseguir es una apertura a la conciencia (179) y a la realidad; hacerle consciente de los valores que existen en la sociedad y de las posibilidades de perfección y satisfacción que el adoptarla reporta a la persona humana. Si se confía en la tendencia a la perfección del hombre hay que hacerlo también en el efecto de una presentación no impositiva de valores positivos.

WILSON llama a este proceso conciencia cognitiva (cognitive awareness) y la define como: "Enseñar a pensar, a entender y a sustentar esa comprensión." (180).

RATHS llama respuesta clarificativa a un proceso semejante; respuesta que el sujeto debe ofrecer ante la petición de que valore afectivamente sus problemas. Para la consecución de estas respuestas clarificativas son especialmente adecuadas las cosas que expresan actitudes, aspiraciones, propósitos, intereses y las actividades del sujeto.

(179). Preferimos este término a concienciación o concientización. (Tan de moda, desgraciadamente).

(180). WILSON, J.: Education in religion and the emotions. London, Heineman, 1971, p. 105.

A través de esta relación entre orientador y orientando puede ocasionarse la adopción por el segundo de un proyecto futuro de vida, elegido libremente a partir de la ayuda proporcionada por el primero. Se pasará de los "valores" o "tendencias vitales" a los Valores, posteriormente a encontrar un significado a la propia vida, y eventualmente llegar a la plenitud personal con la que se unen las tendencias religiosas para convertirse en un anhelo de trascendencia.

El papel del orientador en este contexto, habida cuenta de que en la determinación de la función profesional orientadora debe pesar más la vocación de servicio que la afición, tiene que estar teñida de moderación y prudencia, convirtiéndose en un tamizador de la valoración corriente en la sociedad y en una ayuda al adolescente a esclarecer su sistema de valores, a cambiarlo si muestra estar descontento con él o a crear un sistema si afirma no tener ninguno, todo ello basado en el matiz educativo de este tipo de Orientación. Las zonas más sencillas en las que ejercer su actuación serán las que se refieran a problemas específicos de desarrollo del adolescente - socialización, amistad, imagen del propio cuerpo, sexualidad, etc. - aumentando la dificultad a medida que se vaya adentrando en el sistema de valoración de la sociedad.

El adolescente, con una mente pura e impulsiva, no tardará en localizar las incongruencias entre el sistema de valoración sustentado de palabra por la sociedad, con el que de hecho funciona en la vida. Este planteará los problemas al orientador que tendrá que moverse en el difícil equilibrio de aceptar algunas cosas y diferenciar en otras al hombre aislado - destino del programa - y a la masa social. En algún caso se exigirá incluso que el orientador, a causa de su formación humanística sea un agente de revolución social, ya que si está preocupado

por el problema de los valores y el mejoramiento personal, deberá estar en desacuerdo con una sociedad que no lo posi bilita. La prudencia y el carisma del profesional deben unirse para combatir este tipo de "absolutos" que muchas veces sólo existene en la mente del adolescente, porque en la realidad domina u perspectivismo y un relativismo mucho más amplios.

Pero donde se presentan los desacuerdos más graves es en el ámbito de las relaciones con la moralidad. En la Psicoterapia -esquema constructivo con el que tantas veces comparamos- esta pregunta ni siquiera existe: se debe tratar, aceptar, compnder todo lo que el sujeto haga o diga, sin mantener ni expresar ningún tipo de juicios morales. En la Orientación Personal de matiz educativo el orientador deberá mantenerse en equilibrio entre la voluntad de no intervenir de modo intencional en el proceso de desarrollo del sujeto, y el formar la conciencia clara de lo que está mal y dejar al orientando la decisión de actuar en un sentido o en otro.

La intervención forzadora desde un nivel de autoridad superior al del sujeto le ocasionará una pérdida de confianza en la sinceridad y buena intención del orientador. Además será de resultados prácticos poco duraderos el convencimiento a que llegue el orientando por este sistema.

La respuesta a si el proceso de Orientación debe convertirse en intencionalmente moralizador, es que el orientador no debe forzar el desarrollo moral intencional, usando para ello la información previamente recabada de los sujetos, sino que la formación moral presente en el proceso debe derivar: o de la exposición imparcial del repertorio de contenidos, en el que se subrayan con especial énfasis los contenidos de comportamiento éticamente bueno, o de una petición de consejo específico, planteada por el sujeto.

Mientras que la Psicoterapia, según HAMBLIN: "No tiene contribución especial que hacer en el desarrollo moral. Como mucho puede ayudar aclarando un poco el crecimiento emocional, clarificando las percepciones y proporcionando al cliente una cierta creencia en sí mismo. Puede hacer surgir, en aquellos que carecen de ella, la capacidad de realizar juicios morales, pero no ofrece prescripciones relacionadas con el código moral"(182); la Orientación, sin ofrecer prescripciones, ofrece razones que justifiquen un código moral, en el intento de conseguir un movimiento del ser del sujeto hacia percepciones adecuadas, y por tanto, hacia actitudes y actividades positivas.

(182). HAMBLIN, D.: "The relationship of depth psychology to moral development?" En COLLIER, K.G.: Values and moral development in higher education London, Croom Helm, 1974. p. 41.

Educación psicológica deliberada.

Aunque se encuentra todavía en su etapa inicial, en la que no ha dado aún demasiadas aplicaciones prácticas, se hace necesario tratar en este lugar al movimiento, originado en Estados Unidos que propugna una educación psicológica deliberada, por la relación que tiene con el tema que tratamos. Interesante por su actualidad - comienza a sistematizarse ya entrada la década de los setenta - proyecta construir un currículum alrededor del desarrollo personal cuyos contenidos se extraen de la Psicología como disciplina que puede ayudar en el desarrollo de la personalidad y que es presentado a los alumnos adolescentes en la institución escolar de un modo cognitivo - una asignatura más - aunque con un énfasis eminentemente práctico y con métodos de aprendizaje activos.

La semejanza que tiene con el programa de Orientación Personal son las siguientes:

- El esquema informativo - activo con que los contenidos se presentan.

- Algunos de los contenidos, que, no siendo valores en el sentido estricto de la palabra, colaboran al desenvolvimiento personal.

- El centramiento en el área afectiva de la persona.

- Los sujetos, - adolescentes - para los que se considera como más útil el conocimiento de estas realidades psicológicas.

- El matiz claramente educativo. Integrado dentro del proceso general de educación como un intento de dar al alumno una formación vital que otras asignaturas solamente proporcionan de pasada.

Se diferencia, sin embargo, por las siguientes circunstancias:

- Por la persona que pone en funcionamiento el currículum, un profesor con preparación psicológica ligera, en lugar de un orientador.

- Por la ausencia de contenidos no estrictamente psicológicos, como valores, criterios morales, etc.

- Por el modo de presentarlos, en su caso como algo a adquirir necesariamente, limitando la libertad de elección al identificarlos con una asignatura, que siempre tiende a mirarse como algo obligatorio.

- Por la separación que tiene del proceso de Orientación, que elimina la posibilidad posterior de tratamiento individual de los problemas específicos surgidos en cada sujeto a partir del contacto con el currículum. MOSHER Y SPRINTHALL autores de la exposición teórica más completa hasta el momento de la educación psicológica

deliberada la definen como "Un esfuerzo para producir un curriculum, es decir, experiencias educativas sistemáticas, que afectan directamente al desarrollo personal de los adolescentes."(183).

Para el desarrollo de esta actividad se hacen necesarias las siguientes asunciones: "Creemos en el valor del auto-conocimiento y del examen de la propia vida...

- Asumimos que puede haber estadios de desarrollo o una secuencia definida en el crecimiento psicológico personal.

- A pesar de dos mil años de argumentos a favor del desarrollo por medio de la educación del autoconocimiento, asumimos que la escolarización tiene unos efectos intencionales mínimos en este proceso.

- Asumimos que estos procesos psicológicos o emocionales pueden ser enseñados (por ejemplo: percibir a las personas de un modo correcto y eficiente, expresar los propios sentimientos).

- Asumimos que tanto la cuestión del crecimiento psicológico personal como la cuestión de una educación psicológica deliberada conducente a una facilitación de estos procesos merecen un estudio cuidadoso.

(183). MOSHER, R.C. / SPRINTHALL, N.A.: "Psychological education: a means to promote personal development during adolescence." The counseling psychologist. 1971: (2), nº 4. pp. 3-82..

- Asumimos que un método poderoso para conseguir estos objetivos de investigación y desarrollo es la formación de un equipo completo por personal clínico, estudiantes de doctorado y profesores..."(184).

IVEY y ALSCHULER la definen como:"Cursos cuidadosamente diseñados que inculcan (sic) aspectos de la salud mental y del desarrollo personal. Es una nueva área del curriculum en el cual las personas aprenden a comprenderse a sí mismos y consiguen lo que necesitan de una manera más efectiva." "La educación psicológica ofrece a todos una nueva oportunidad para delimitar los métodos de promover la salud y al mismo tiempo, propiciar de un modo más completo el crecimiento individual."(185).

Ambos autores coinciden en que el proceso de educación psicológica deliberada es un componente esencial del curriculum: "Se presenta un tratamiento teórico de la adolescencia como estadio de desarrollo psicológico, como una directriz del esquema conceptual en el cual se desenvuelve el desarrollo del curriculum."(186).

"La táctica más fácil"(para llevar a cabo la educa-

(184). MOSHER, R.L. / SPRINTHALL, N.A.: "Psychological educations in secondary schools: a program to promote individual and human development." American psychologist. 1970, 25, pp. 915-916.

ción psicológica deliberada)"es introducir técnicas psicológicas en los cursos de materias académicas normales de tal manera que los objetivos psicológicos y académicos se comprendan mutuamente."(187).

En ambas visiones se acentúa, no sólo el carácter radicalmente educativo - presentación de un curriculum de contenidos -, sino también la necesidad de que este se halle explícitamente expresado y temporalizado. En cuanto al objetivo general, que podría expresarse como "la consecución por parte de los alumnos de un conocimiento del funcionamiento psicológico del adolescente, que les lleve a un conocimiento de sí mismos y les capacite para marcarse sus propios objetivos, para su consecución. IVEY y ALSCHULER señalan como útiles cuatro estrategias, que deben seguir los educadores psicológicos, si quieren conseguir una intencionalidad:

"Primera, es más efectivo promover internalización a largo plazo que dedicarse al conocimiento y la satisfacción inmediatos...

-
- (185). IVEY, A. E. / ALSCHULER, A.S.: "Psychological education: a prime function of the counselor" Personnel and guidance journal. 1973, 51, pp. 581-692.
(186). NOSHER y SPRINTHALL Op. cit. p.4.
(187). IVEY y ALSCHULER, Op. cit. p. 594.

Una segunda estrategia útil señala que la teoría y la investigación sobre el desarrollo sugiere competencias que son críticas para el desarrollo posterior y para las edades aproximadas en las que son aprendidas...

En tercer lugar, los procedimientos eclécticos, organizados sistemáticamente para enseñar un resultado específico son más efectivos que un procedimiento simple usado para resolver una variedad de problemas.

Finalmente, si se quiere resolver el problema, la escuela o institución, también debe ser tratada."(188).

No sería justo pensar que la intención de construir un curriculum que consiga un mayor desenvolvimiento psicológico de los alumnos de una institución docente tiene que limitarse necesariamente a ser una asignatura más dentro de la programación educativa, con un riesgo de anquilosamiento tan elevado como el que sufren el resto de las asignaturas; precisamente el propósito fundamental es el de paliar el "desgaste" de los objetivos afectivos, presente en todas las instituciones escolares.

Uno de los valores positivos fundamentales de la educación psicológica deliberada es el síntoma entendiendo

(188). IVEY y ALSCHULER, Op. cit. pp. 593-594.

por ello el que es exponente de un intento de completar la educación que se imparte en los centros institucionales con una serie de contenidos que siendo las más importantes y directamente incidentes en el desarrollo personal de los individuos, suelen ser los menos tratados y los peor sistematizados. Y esta apertura a los contenidos de desarrollo psicológico no va destinada a un centramiento exclusivo en el docente o el consejero que la vaya a llevar a cabo, sino que intenta ser una transposición general, una creación de clima, que haga ver a todos los individuos relacionados más o menos directamente con la puesta en práctica del sistema educativo - consejeros, profesores, directivos, alumnos, padres - la trascendencia y la necesidad urgente del tratamiento de este tipo de temas, para que la atención a dedicar a los objetivos afectivos no caiga en la rutina y en la inutilidad, sino que se conciba como una función primordial a realizar por el sistema educativo. En este sentido, la inclusión en el currículum escolar de contenidos de este tipo, lo convertirá en una posibilidad de proporcionar una educación de tipo no sólo humanística y técnica, sino también humana, es decir, acerca del desarrollo humano de la personalidad, sus condiciones, sus dificultades y los medios de posibilitarlo. Y de aquí, llegar a un concepto de proceso educativo que conjugue adecuadamente los componentes cognoscitivo y afectivo de la personalidad.

El peligro fundamental presente tanto en este campo de aplicación de la psicología a la educación, como en el ya visto en la orientación psicológica de base terapéutica - Counseling - es el de la psicologización; puede caracterizarse como un centramiento exclusivo en que este es el único medio de conseguir un desarrollo personal coherente, es decir, que si una persona no recibe una educación psicológica deliberada no será nunca posible para ella el llegar a un desarrollo pleno. Esta idea mostraría por una parte una soberbia inadecuada en cuanto a las posibilidades del método, y por otra parte una excesiva dependencia del exterior en cuanto al desarrollo adecuado, junto con una desconfianza en las posibilidades perfectivas inherentes en la naturaleza humana, sin las cuales es impensable cualquier tipo de orientación e incluso de educación.

La conciencia de un depender de la ayuda exterior como totalmente necesaria para el normal desenvolvimiento llevaría a un centramiento exclusivo en este, y a una desconfianza fundamental en todas las actividades del sujeto no influidas directamente por él y, por consiguiente a la génesis de toda una serie de complejos que más que ayudar, la retrasarían o problematizarían. La inclusión de toda una terminología de "complejos", "aversiones", "condiciones necesarias", haría que el sujeto se centrara en ellas más que en el proceso, llegando a una especie de "obsesión"

psicológica de ningún modo adecuada. En este sentido hay que resaltar que la información psicológica debe girar en torno a contenidos psicológicos vitales, expuestos sencillamente desde un punto de vista práctico; en lugar de convertirse en un curso de psicología profunda sobre escuelas o realidades más o menos discutidas, debe ser una información acerca de la psicología del desarrollo bien contrastada. Junto con la ventaja de que el alumno sepa por qué se comporta de determinada forma en determinadas circunstancias, existe la desventaja de pensar su complementaria, que en ciertas circunstancias tenga que comportarse de cierta manera y no de otra, cerrando así la posibilidad a las múltiples alternativas o caminos por los que puede llegar al mismo objetivo del desarrollo psicológico cuando lo que se trata de conseguir con el curriculum en general es precisamente el abrir este tipo de alternativas.

La existencia del peligro no implica una necesidad de sucumbir a él, por supuesto, pero anima a tenerlo muy presente en cada uno de los pasos a dar y a tratar de evitarlo; si el organizador del curriculum consigue que este se limite a presentarlo de un modo positivo a los que lo reciben, no tienen por qué producirse este tipo de consecuencias negativas, pero es condición obligatoria una estrecha vigilancia de la posible aparición de este efecto negativo y de las medidas para atajarlo.

En esta línea se mueven MOSHER y SPRINTHALL al enfatizar el deseo de que el cubriculum de educación psicológica se refiera a un medio de conseguir conocimiento práctico acerca del ser humano y su educación sin ningún tipo de connotaciones negativas.

"Nuestro objetivo central, por tanto, es crear materiales y métodos de instrucción que faciliten el desarrollo personal y humano de todos los sujetos. Nuestro programa está orientado a lo que, en términos de salud mental, se llama prevención primaria. El énfasis del programa es educativo, no terapéutico; el objetivo es ayudar, por medio de la educación, al curso normal del desarrollo del yo. Lo cual se distingue claramente de la prevención secundaria - es decir, terapia, consejo o la "adaptación" de jóvenes confusos, de poco rendimiento o problematizados. El curriculum está preparado para ser una parte sistemática del programa escolar, no un curso especial que sirva de suplemento a otros programas; y se dirige a la mayoría de los adolescentes y jóvenes, no a alumnos especialmente designados."(189).

El mejor método para conseguir esto es partir desde el principio de la realidad escolar, extrayendo los contenidos de asignaturas ya existentes en el curriculum escolar, de modo que se aprovechen todas las oportunidades

posibles, teniendo como objetivo secundario un proyecto de interdisciplinariedad del que los programas escolares están enormemente necesitados;—las artes, las letras, los estudios sociales propician toda una serie de contenidos de gran rendimiento en cuanto a la información sobre el desarrollo personal—, de esta manera, el programa de educación psicológica actuaría como medio de convergencia para las disciplinas tradicionales, catalizador de sus consecuencias en la formación personal, a la vez que pondría los contenidos diferenciales específicamente dirigidos a la potenciación del desarrollo personal.

Una condición que se impone como imprescindible tanto a causa del matiz claramente educativo - institucional del programa psicológico, como de su esquema informativo, es el apuntar directamente a los adolescentes como únicos receptores virtuales. No significa esto que no pueda ser útil un esquema parecido en niveles superiores, pero tendría que modificarse en bastantes aspectos, y sobre todo perdería su carácter de institucional. Existe la posibilidad de aplicarlo en la Universidad, pero estaría fuera de nivel por varias razones, entre otras el que en ésta la madurez ha aumentado y los problemas existentes no son de desarrollo, sino problemas en sí.

Dentro de la institución escolar secundaria, consti-

tuyen el estadio que con más propiedad puede asimilar este tipo de contenidos. De acuerdo con las más modernas investigaciones acerca del desarrollo del adolescente, entre ellas las de PIAGET (190), es solamente en la adolescencia, y no antes, cuando el hombre puede objetivarse a sí mismo y pensar de modo abstracto acerca de su propio yo. El paso al "período de las operaciones formales" lo posibilita. Según esto, solamente sería posible una información fructífera acerca del desarrollo personal entrada ya la adolescencia, cuando el sujeto puede concebirse a sí mismo y a su futuro y aprovechar la ayuda que a este respecto se le preste.

Acorde con este cambio en la percepción del mundo y de su propio yo, surgen nuevos problemas en el adolescente que se ve posibilitado a realizar toda una serie de actividades mentales que anteriormente no estaban a su alcance, y de ese enfrentamiento consigo mismo surgirá un nuevo objetivo fundamental en su desarrollo. La tendencia a una formación de identidad, tarea de desarrollo que aparece en la adolescencia y no antes. La persona en este momento tiene que definirse a sí misma y crear un concepto de su propia identidad y por ello tiene que comenzar un cuestionamiento radical de sí mismo y de la socie-

(190). PIAGET, J.: Language and Thought of the child.
London, Routledge and Kegan Paul, 1952.

dad que le rodea dentro de la cual han de desarrollarse sus coordenadas vitales. La empresa es enormemente dificultosa, y en ella será bien recibida cualquier tipo de información. La educación psicológica deliberada trata de proporcionarla, incluyendo este núcleo de problemas en el currículum escolar, que con harta frecuencia no cuenta con él, o lo relega a un segundo o tercer grado de importancia en relación con los contenidos instructivos "tradicionales", a pesar de que en orden al desarrollo del adolescente ocupa un indiscutible primer lugar.

MOSHER y SPRINTHALL afirman que "El desarrollo personal o psicológico debe ser un objetivo educativo central y que tal educación debe incorporar experiencias de aprendizaje que se adecúen de un modo específico a la adolescencia como tal estadio de desarrollo.

Si aceptamos la idea de que la adolescencia es el período adecuado para considerar cuestiones tales como "¿Quién soy yo?" y "¿De qué modo me relaciono con otros?" entonces debemos aceptar el otro aspecto de la adolescencia como un estadio de desarrollo." (191).

Este paso de las operaciones concretas a las operaciones formales, que va unido a la preocupación por el conocimiento del propio yo y a la búsqueda de una nueva identidad, puede provocar un retroceso a modos de pensamiento (191). MOSHER Y SPRINTHALL, Op. cit. p. 11.

excesivamente egocéntricos, ocasionados por la necesidad de replantearse profundamente la propia identidad; y este es un peligro que el curriculum de educación psicológica debe evitar cuidadosamente, proponiendo contenidos y experiencias no solamente centradas en el yo, sino diversificadas hacia objetivos de diferenciación e integración en el entorno, y enfocadas a pensar de modo abstracto acerca de los demás.

El argumento de centrar el programa de desarrollo personal en la adolescencia se justifica a sí mismo desde otro punto de vista no menos importante que el originado por el paso del centramiento infantil en el yo a una posibilidad de meditación de carácter más abstracto acerca de sí mismo y de los demás. Esta revolución interior plantea por sí sola toda una serie de problemas de difícil solución, pero a este cúmulo de dificultades que podríamos llamar intrínsecas y que urgirían la información como necesaria para el potenciamiento del desarrollo del adolescente, se une todo un área de problemas exteriores. En el momento en que el adolescente tiene que resolver sus problemas personales, al tener que objetivarse frente a la realidad se encuentra con una sociedad enormemente diversificada y compleja que acentúa sus dificultades. La ayuda se va cada vez como más necesaria. De aquí se sigue que la información tiene que ser consecuencia de dos coor-

denadas:

- El proceso de desarrollo del sujeto en abstracto.
- Las interferencias ocasionadas por la complejidad social.

Es decir que el adolescente consiga un conocimiento de los cambios psicológicos que se producen dentro de él y de las posibilidades de desarrollo personal que posibilitan, y de las condiciones exteriores y las dificultades que presentan, al mismo tiempo que propician la adaptación.

Las constataciones objetivas del aumento de las dificultades de adaptación del adolescente son abundantes y claras: alienación personal, aumento en el uso de drogas, abandono del hogar paterno, desinterés vital. Todo ello ocasiona que el adolescente tienda a considerarse y a ser considerado como un ente apátrida, que ya no es niño porque ha superado ese estadio de desarrollo pero todavía no es adulto porque no tiene el status y la responsabilidad de tal - precisamente una de las características de la adolescencia en la sociedad actual es el desmedido retraso en el logro de la categoría de adulto; una extensión temporal cada vez más dilatada de la educación obligatoria, el paso cada vez más frecuente por la universidad y la consiguiente dilación en la entrada en el mundo del trabajo, hacen

que se siga considerando adolescentes a quienes psicológicamente podrían ser adultos.

El despego de ambos grupos sociales tiende a originar una marginación en el adolescente que se crea una subcultura diferenciada en la que se mezclan sus problemas personales de desarrollo y los de la adaptación social; de aquí proceden los movimientos de protesta estudiantil, las alternativas contraculturales, etc., que no son sino medios que tiene la juventud para buscarse un porqué diferente al que la sociedad, en la que todavía no han entrado plenamente, podría proporcionarle.

La ambivalencia valorativa procede de dos fuentes primordiales:

- La desintegración social originada por la pérdida cada vez más acusada en la sociedad de los estabilizadores sociales que existían anteriormente al desarrollo de la sociedad tecnológica. Los valores actuales están totalmente relativizados y es necesario un mayor compromiso personal en la elaboración del sistema personal de valores en el que casi no existen respuestas previas, sino que todo tiene que ser replanteado. Esto añade todo un contorno de dificultades nuevas a los adolescentes que ya tienen dificultades propias de desarrollo.

- La negatividad de la sociedad que los adolescentes perciben. Por encontrarse en un período de especial apertura e intención asimilativa a la realidad social, están más expuestos a ser influidos por la desorganización y la injusticia sociales. Y esto, junto con posturas idealistas e intransigentes típicamente juveniles, coadyuva a la búsqueda de otros caminos para el desarrollo personal social que no sean la vida en una sociedad masificada, alienada, hipócrita, competitiva, contaminadora y siempre bajo el riesgo de una guerra universal debido a la carrera de armamentos. No es de desdeñar tampoco el influjo que en este campo puede provenir del sistema educativo masificador, estatalizado, en el que el interés fundamental es producir hombres instruidos que sigan haciendo que la máquina marche en lugar de tratar de formar personas humanas que puedan modificar los elementos negativos de la sociedad.

Esta sería una visión algo exagerada - visión típicamente adolescente del problema - que ilustra de modo claro la necesidad de que en la educación psicológica deliberada se incluyan contenidos exteriores al área de desarrollo personal del sujeto. La negatividad inherente a un sistema de educación que se basa fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, y que por esta causa es rechazado, o al menos cuestionado por los adolescentes puede ser superada por medio de la intrducción de los contenidos

psicológicos a que hemos hecho referencia anteriormente, para conseguir que el alumno tenga un medio de contraste objetivo y neutral en el que basar el desarrollo de su personalidad, que se componga de actividades vitales y reales en lugar de las típicas verbalizaciones de objetivos afectivos que nunca llegan a conseguir. El adolescente aceptará de un modo muy positivo todo estenúcleo de contenidos nuevos y útiles para la estructuración de su mundo, y aumentará el grado de compromiso dentro de la institución docente, en la que ya podrá encontrar contenidos significativos para el desarrollo de su personalidad.

La educación psicológica deliberada, en este sentido cumplirá las siguientes funciones:

- Ir contra los efectos negativos de una educación basada en la instrucción por medio de materias anquilosadas que tienen poco que ver con su desarrollo personal, y contra los efectos de la escolarización obligatoria, ausente de toda formación humana, a causa de la radical intelectualización de los contenidos de la enseñanza.

- En el ámbito de la Orientación dentro de la cual han sido tradicionalmente contemplados otros núcleos de problemas ajenos a lo intelectual de la educación, tiende a realizar el mismo tipo de funciones.

- Ir contra la "ruindad" del concepto de Orientación vigente en las instituciones escolares que la convierte en un mecanismo de colocar a los alumnos dentro de unos estudios, ajustarlos a la institución - convirtiendo al orientador en un agente más o menos disciplinario - y determinar a qué universidad deben ir. Trata de influir en la Orientación Personal de modo que esta sea más un programa de trabajo común que una relación personal raquítica entre dos personas. A este respecto hay que significar que a nivel de formulación de objetivos este tipo de contenidos se encuentra presente es decir, como propósitos sí se contemplan, pero en la práctica no llegan a conseguirse en muchos casos quedándose en actividades de tipo mecánico, como las anteriormente aludidas,

- Dentro de la Orientación, intenta corregir el excesivo interés egocentrista de preocupación permanente por el yo; de que sean siempre los problemas del individuo los contenidos a discutir entre orientador y orientando. En lugar de esto se trata de conocerse a sí mismo y conocer a los demás. No es necesario enfatizar la importancia excepcional que esta última condición tiene desde el punto de vista de la educación psicológica, en la que se trata de proporcionar las pautas de desarrollo generales, comunes a los adolescentes, en lugar de analizar las propias de cada sujeto junto con él, como si fuera el único en tenerlas.

La apertura de la consciencia de los problemas normales de desarrollo que tienen todos los adolescentes, sirve para restar importancia a las crisis que estos provocan (no porque todos las sufran, sino porque son normales para esa época de desarrollo) y al mismo tiempo para motivar en el intento de solucionarlas, al saber que es un estadio que debe ser superado en un corto tiempo, tanto menor cuanto mejor se aproveche la ayuda.

- Contra la separación entre Educación y Orientación, que deben estar íntimamente unidos en el proceso, perfecto de la naturaleza humana. Y esta separación tanto a nivel operativo (el que enseñanza y orientación vayan "cada una por su lado") como a nivel práctico (el reducido número de orientadores que ocasiona el paso de muchos alumnos por la institución escolar, sin recibir ningún tipo de orientación).

- Contra la Psicoterapia, por cuanto se propone un sistema de prevenir o al menos de aminorar las crisis que se pueden producir en lugar de esperar a curar los desajustes producidos por la no superación de esas crisis, como hace esta última. Añade también la educación psicológica deliberada unas connotaciones mucho más positivas y una mayor confianza de facto (la Psicoterapia a veces la reconoce solamente de iure) en la capacidad que tiene toda per-

sona de tender al equilibrio superador de sus problemas.

- I, por último, rechazo de la terapia centrada en el cliente como medio de exponer el programa. En palabras de MOSHER Y SPRINTHALL: "Vaguedad, ambigüedad, o falta de dirección eran inhibidores del desarrollo de los adolescentes. La literatura sobre consejo y orientación, especialmente la de la terapia centrada en el cliente ortodoxa parece inadecuada para enseñar a los adolescentes a aconsejar de acuerdo con nuestra experiencia." (192).

Bajo el anatema de imponer valores en su pupilo el orientador puede permanecer neutral ante los valores, eliminando por medio de tal actitud toda una serie de contenidos que podrían resultar de enorme utilidad para sus clientes.

Por otra parte no se puede negar la existencia de una educación psicológica definida en el entorno escolar, desgraciadamente de marcado carácter negativo - el llamado "curriculum oculto"- que acompaña la escolarización y tiene como contenidos la sumisión, la dependencia, la competitividad, etc.; y que manifiestamente lleva a una mínima adaptación y salud mentales; junto a sus condiciones negativas es difícil encontrar algo positivo, ya que el

alumno se encuentra en una posición de permanente rechazo hacia él.

Toda esta actividad modificadora se centra en la consecución de una serie de objetivos. MOSHER y SPRINTHALL en sus trabajos citados, mantienen una postura defensiva ante las listas de objetivos que se convierten en un "saco de virtudes", conjunto, de características enormemente deseables por parte de cualquier persona, pero que suelen quedarse en eso, en características deseables programáticas y se confunden en ellas fines con medios. Por ello es preferible que los objetivos se reduzcan al desarrollo de un esquema psicológico coherente y a la realización de experiencias de aprendizaje conectadas con él. Es decir que el énfasis sea mayor en la psicología del desarrollo (más real) que en la psicología de tipo existencial o humanística (más ideales). Esta llamada al realismo tiene un gran valor, precisamente por ser propuesta en un campo en el que los pasos de los teóricos se encaminan con harta frecuencia a la utopía. Es muy fácil representar sobre el papel un programa de Orientación en el que se va a conseguir un pleno desarrollo de todos los alumnos, en colaboración estrecha con los padres de un equipo de profesores, orientador, psicólogo, asistente social, médico, ayudados por unas instalaciones y un material superabundante. Esto es bastante corriente y bastante gratuito, por lo cual es de agradecer

una visión restrictiva de unos profesionales que se proponen trabajar con unos medios más objetivos.

De todos modos no puede aceptarse esta postura sin reserva; la psicología existencial y humanista tienen el enorme interés de abrir campos alternativos al desarrollo de la persona - creatividad, etc. - que un esquema de psicología estrictamente de desarrollo puede fácilmente olvidar limitando el campo de conciencia fenomenológica del sujeto. Es decir, pueden ser propuestas como originadoras de objetivos - base cuya consecución quedará confiada a las actividades de aprendizaje desprendidas de la psicología del desarrollo. En la búsqueda de contenidos que posibiliten el desarrollo personal no hay que rechazar ningún área. Por otra parte, la psicología no humanista tampoco es un conjunto cerrado y completo en el que se encuentre una sistematización perfecta del proceso de desarrollo. Tiene el problema fundamental de que todavía carece de una teoría comprensiva y adecuada del desarrollo personal.

PATTERSON anuncia que: "Quizá la mayor dificultad o deficiencia en los enfoques actuales de la educación afectiva es que no están basados en una teoría sistemática del comportamiento y el desarrollo humanos o de las relaciones interpersonales... Parecería que antes de que

podamos desarrollar un curriculum afectivo, de desarrollo humano o educación psicológica, debemos tener un conocimiento, comprensión y acuerdo acerca de la psicología del desarrollo emocional."(193).

De aquí se sigue que, a falta de un corpus general y definido que abarque la actividad evolutiva de la psicología individual, el orientador tiene que tomar los contenidos de diversas tendencias para construir su propio esquema. Así surgirán los cursos fundados en el "ciclo humano" del que se extraen los contenidos y las actividades, con énfasis especial en los componentes psicológicos de desarrollo y de ética personal, de relación interpersonal, de conocimiento, comprensión y aceptación de sí mismo y de los demás.

V.- FUNDAMENTOS PARA LA ELABORACION DEL REPERTORIO DE CONTENIDOS
PARA LA ORIENTACION PERSONAL.

Una vez revisado el mundo de los valores como fuente fundamental de la que extraer los contenidos positivos de la orientación personal y visto también el proceso de valoración, con sus diferentes estadios, en el dominio afectivo de la Taxonomía de BLOOM, así como algunas manifestaciones de la educación afectiva - como es la educación psicológica deliberada, que puede asimilarse en algunos aspectos al esquema de Orientación que proponemos -, es necesario sentar las bases de las que van a surgir los contenidos de Orientación.

Tal como hemos venido anunciando a lo largo de todo el trabajo, se rechaza cualquier tipo de connotación terapéutica en el enfoque de la Orientación que sostenemos, centrando el programa en la ayuda por medio de la información individual o en grupo sobre el proceso de desarrollo psicológico normal de la persona humana con respecto a sí mismo y a la sociedad en la que debe integrarse.

De aquí puede desprenderse el objetivo general, que con diversas modificaciones de matiz, puede encontrarse en todos los libros que tratan de Orientación: adecuación del sujeto a sus circunstancias personales y a las del mundo que

Se rodea, proporcionándole criterios de pensamiento, actuación y decisión, por los que pueda conseguir el máximo desarrollo de sus potencialidades,

Y es éste el momento de fundamentar la elección de contenidos y valores que puedan facilitar la consecución de un objetivo tan amplio y difuso; elección que se extiende enormemente en el tiempo, abarcando toda la vida de la persona, sin que pueda llegar a constatarse su logro de un modo pleno en un corto espacio de tiempo.

Es demasiado corriente ver en publicaciones de este campo alusiones a objetivos de esta amplitud sin que se expresen paralelamente objetivos más próximos, de un grado de abstracción menor, ni los contenidos por los que se puede llegar a ellos. Se apuntan los objetivos generales, extraídos de las teorías sobre Orientación que cada escuela sustente, y se proporcionan solamente técnicas (entrevista, exploración psicológica, etc.) o condiciones (empatía, congruencia, comprensión) mediante las que - supuestamente - se llega al logro de los objetivos generales. Pero este tipo de concepción, restringe inevitablemente su campo a la resolución de problemas específicos, que sean planteados por los sujetos de una forma directa.

Por el contrario, si se sustenta un concepto de la Orientación Personal primordialmente educativo, se pueden superar algunas de estas dificultades. En este tipo de concepto orientador, como ya se ha dicho, más que de curar se trata de posibilitar el desarrollo; sin caer en la utopía optimista de creer que este tipo de Orientación contribuirá a solucionar todos los problemas de desarrollo que se presentan en un adolescente o en un joven, creemos que sí puede ayudar a superar los momentos cruciales en el desarrollo de la personalidad y, al menos, presenta una base sobre la que el sujeto puede ir construyendo posteriormente de acuerdo con los problemas que le vayan acosando.

Se trata, pues, de ofrecer una comprensión de la dinámica de realización personal del sujeto que posibilite la superación de los problemas especialmente difíciles de la adolescencia y por lo tanto una base para el contraste de la personalidad en el contorno social actual. Lo esencial es que el sujeto disponga de un medio de apertura a la consciencia, de una posibilidad de establecer un cambio perceptual, del modo en que se desarrolla su personalidad frente a él mismo y dentro del mundo.

Por ello la intención fundamental de esta sistematización de los contenidos para la Orientación Personal es la de ser realista y práctica, en el sentido de ofrecer, en lugar

de verbalizaciones de objetivos amplias y difusas - lo que algunos llaman "lista de virtudes"-, contenidos y actividades, de tipo filosófico, sociológico y psicológico, que puedan llevar a un máximo grado de consecución del objetivo general de la educación anteriormente expuesto. Todo ello, por supuesto, es posible gracias al enfoque primordialmente educativo que contempla a la Orientación Personal como parte integrante del proceso de la educación, y que permite el uso de la información sobre valores humanos, estadios de desarrollo psicológico, aspiraciones, etc., usado en este enfoque.

De acuerdo con esto, en lugar de señalar solamente las técnicas o las condiciones de la sesión de orientación, dejando los temas a tratar, o bien a la circunstancia especial que provoque cada encuentro entre orientador y orientando, o bien al orientador, que debe seleccionarlos como responsable principal, el repertorio propondrá contenidos dirigidos a la consecución de los objetivos de la Orientación. Estos contenidos serán de dos tipos: aquellos que presentan algo como positivo, digno de ser alcanzado (un valor, una actitud) y los que exponen algo negativo que debe ser rechazado. Ambos tipos estarán justificados para cada tipo de prosecución de la secuencia del consejo.

Se presenta después de esto el problema de la obtención y selección de los contenidos: ¿ De dónde sacarlos ? Ya hemos señalado que los valores más útiles en este enfoque de la orientación son los llamados "vitales o psicológicos" ya que la adaptación de la persona a sí misma y el desarrollo de la personalidad, cae enteramente bajo el dominio de la psicología; sin que esto quiera decir que se sustente un psicologismo a ultranza, la base fundamental son los estudios psicológicos y sociológicos acerca del desarrollo de la persona humana.

Los campos fundamentales, estudiados previamente como fundamentos de la sistemática de los contenidos de la orientación personal son tres:

- Campo de la salud mental y de la "psicología de la normalidad"
- Concepto de adaptación.
- Psicología de la autorrealización y la diferenciación personal.

El primero de los tres, más cercano a la psicología profunda, responderá de lo que en cada caso se entiende por normalidad - muy relativa en nuestra sociedad - y de lo unido que está el concepto normalidad a las opiniones sociales habitualmente sustentadas en una sociedad específica.

El segundo delimitará el grado en que la adaptación influye en el primero, es decir, hasta qué punto la adaptación es algo positivo si obliga a adaptarse a realidades negativas.

El tercero recoge bajo su amplio título todos los enfoques positivos que la psicología humanista propone.

De estos tres núcleos, que se unen al mundo de los valores y de la ética, saldrán los contenidos del programa, y todo ello bajo el influjo de dos determinantes más: que los sujetos son adolescentes y que deben adaptarse a una sociedad con unas características muy específicas como es la actual.

El movimiento de la salud mental

El problema de la salud mental está de moda en nuestra sociedad, desgraciadamente. Médicos y psicólogos tratan de descubrir su entidad real y sus manifestaciones, sin que pueda decirse que lo logren de una manera absoluta; esta preocupación nace, en las sociedades más avanzadas, de una terrible paradoja. La sociedad tecnológica, con su superabundancia material, no proporciona el equilibrio psicológico a sus componentes. El número de desequilibrios graves aumenta en lugar de disminuir. Y todo ello por las angustias y preocupaciones que proporciona la vida moderna en la persecución de los bienes materiales. Se produce, pues, la circunstancia de que es menor el número de desequilibrios personales en los pueblos menos avanzados, al amparo de unas tradiciones estabilizadoras de la vida social, de modo que llega a parecer que la enfermedad mental es propia de nuestro tiempo.

Se hace preciso estudiar las causas y circunstancias de tal situación para extraer de ellas elementos del programa de orientación que trate de evitar situaciones de este tipo, del porqué en los países superindustrializados y "afluentes" se produce un enorme promedio de personas recluidas en instituciones psiquiátricas - en Estados Unidos la proporción llega a una de cada once, estando la mitad de las plazas hospitalarias ocupadas por enfermos mentales, - y existen enormes listas de espera para las consultas de psiquiatras y psicoterapeutas.

No existe acuerdo todavía acerca de lo que la salud mental puede significar. No hay una realidad que sea comprendida plenamente bajo esta definición y por consiguiente se define la salud mental por comparación con otras realidades: ausencia de enfermedad mental (negativista), logro de la felicidad (difuso) y, principalmente la comparación con un criterio estadístico de normalidad, que parte de una base adaptatoria deficiente, como es la sociedad actual.

En los últimos años, por influencia de la psicología humanista se está pasando a la consideración de la salud mental como algo más positivo que la simple ausencia de problemas psicológicos graves, para definirla como un modo particular de enfocar la vida, en el que coinciden toda una serie de circunstancias positivas por las que la persona establece una relaciones adecuadas consigo mismo y con los demás. Por otra parte, tampoco hay acuerdo en la amplitud y significación del fenómeno contrario, la enfermedad mental. En un libro básico para este problema, afirma SZASZ:

"Me parecía que aunque la noción de enfermedad mental era apropiada desde el punto de vista histórico - ya que surge de la identidad histórica entre medicina y psiquiatría - no era adecuada desde el punto de vista racional. Si bien la enfermedad mental puede haber sido un concepto útil en el

siglo XIX, hoy es poco válida científicamente y perjudicial desde el punto de vista social.

Aunque el descontento con la base médica y el marco conceptual de la psiquiatría no son recientes, se ha hecho poco por explicitar el problema, y menos para remediarlo. En círculos psiquiátricos es casi indelicado preguntar: "¿Qué es la enfermedad mental?. En círculos no psiquiátricos es considerada demasiado frecuentemente cualquier cosa que los psiquiatras dicen que es. La respuesta a la cuestión: ¿Quién es enfermo mental? se convierte: "Aquellos que están confinados en los hospitales mentales o que consultan a los psiquiatras en sus oficinas privadas."(194)

Quizás estas respuestas parezcan simplistas y es por que indudablemente lo son. Sin embargo no es fácil encontrar otras mejores sin tener que superar enormes dificultades, en primer lugar por formular otras preguntas tales como: ¿Es la enfermedad mental una enfermedad?; y en segundo lugar por rediseñar los propios objetivos para el entendimiento de los seres humanos y no de la enfermedad mental. La resolución del problema vendrá proporcionada por la determinación de las características de la personalidad constructiva y de las condiciones sociales por las que puede llegar a conseguirse este tipo de personalidad.

(194). SZASZ, T.S.: The myth of mental illness.
New York, Delta Books, 1971, p. 8.

- -

La paradoja que se presenta en la consideración de este problema es que su mayor vigencia, la toma de conciencia de su carácter conflictivo, se produce en una sociedad que dispone de una enorme cantidad de posibilidades de realización: liberación de trabajos agotadores, facilidad de vida, oportunidades culturales, conciencia de la importancia de las relaciones interpersonales, etc.; a pesar de todo ello surge el problema de la alienación. En este punto entran en conflicto la salud mental y el sistema educativo, estableciéndose una disonancia entre ambos que niega la afirmación: "a mejor educación, mejor salud mental" y potencia esta otra: "a mayor educación, mayor alienación". Así lo demuestran GURIN, VEROFF y FELD,⁽¹⁹⁵⁾ en un estudio en el que aparece como dato significativo la mayor cantidad de preocupaciones vitales en las personas educadas que en las no educadas, por la mayor inmersión vital en la realidad que las primeras tienen, lo que les lleva a tener una percepción más realista de las incongruencias sociales.

Todo ello debe llevar a un enfoque de la salud mental que se presente como un intento de labor preventiva, a pesar de las múltiples dificultades que un empeño de este tipo comporta, principalmente por la indeterminación de la realidad que llamamos salud mental. Partiendo de una base positiva que

(195). GURIN, J./VEROFF, J./FELD, S.: Americans view their mental health
New York, Basic Books, 1960

evite el énfasis en lo patológico, se deberá buscar la definición de personalidad madura, tomando como tal la que ha sido capaz de realizar el máximo de sus potencialidades.

Inmediatamente llegamos al paralelo entre prevención e higiene físicas y su correlato en la esfera de la personalidad. La productividad del primer concepto queda fuera de toda duda, al constatarse los enormes progresos llevados a cabo en el campo de la medicina preventiva. El ideal a perseguir será, por tanto, el establecimiento de un sistema paralelo que proporcione información permanente para el establecimiento en el individuo de una personalidad madura y saludable. Con esto no es posible lograr una ausencia total de ansiedad o de sentimientos negativos, pero sí puede lograrse una defensiva ante ellos que potencie el desarrollo de una visión realista y plena de la vida. La autopercepción negativa está relacionada de modo positivo con el mayor nivel educativo (a mayor nivel educativo corresponde una mayor posibilidad de percepción negativa).

Según CARROL, el nivel preventivo de la salud mental implica:

- Respeto a la personalidad propia y de los demás
- Reconocimiento de las limitaciones propias y ajenas.
- Apreciación de la importancia que tiene

la secuencia causal en la conducta.

- Comprensión del impulso de autorrealización.(196)

Pero el dinamismo de la sociedad contemporánea es, en muchas ocasiones, contrario a este tipo de actividades; si el origen de los desajustes de personalidad está en la sociedad, habría que cambiar ésta, cosa difícil, si no imposible; y mientras el hombre siga inmerso en ella, sus problemas seguirán siendo los mismos. La única solución alternativa que se presenta como viable es el intentar una labor preventiva de "ajuste al desajuste", de posibilitar el máximo desarrollo personal del ser humano en una sociedad que pone constantes trabas a éste, el proporcionar pautas de valoración que propicien en el individuo una percepción más exacta y acertada de la realidad vital y de los modos de adaptarse a ella. Para esto, según SAMLER, tendremos que:

- " - Reexaminar nuestros valores
- Contemplar a la persona como un ente unido a otros seres humanos, y no como un organismo aislado
- Tener fe en la capacidad del individuo para desarrollarse y cambiar en direcciones deseables.
- Dejar de usar la amenaza como medio de motivar al individuo.

- Cuestionar los absolutos que forman parte de nuestra educación.
- Desarrollar una ética del vivir basada en un conocimiento progresivo del ser humano y de sus necesidades y responsabilidades.(198).

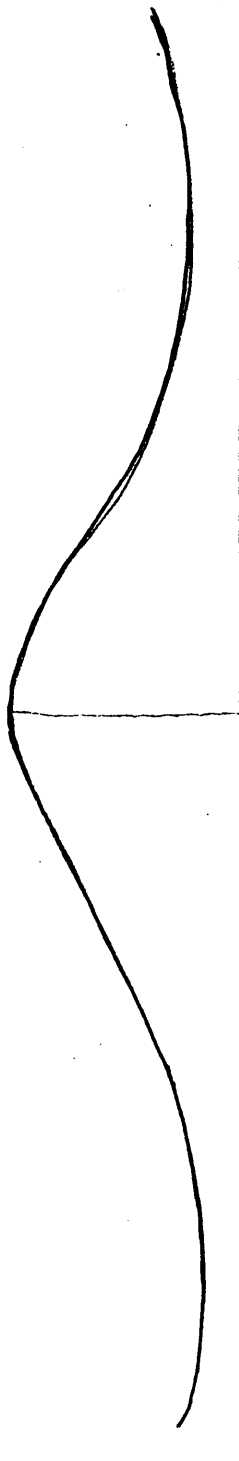
Las opiniones acerca de las implicaciones que la salud mental tiene en la vida del individuo son bastante coincidentes. Especialmente clara y completa es la de EVANS y SMITH:

" La salud mental es más que la ausencia de enfermedad mental. Incluye un interés por la vida, un entusiasmo que posibilita el emplear las capacidades propias al máximo, y encontrar satisfacción y diversión en la vida. En el extremo del continuo enfermedad mental ----- salud mental hay un conjunto ideal de condiciones hacia las cuales las personas tienden, pero pocas consiguen realizar. La salud mental, como la enfermedad mental tiene variaciones de grado, siendo algunos de nosotros relativamente más saludables que otros. Dentro de cada persona existen grados variables de salud mental en diferentes épocas." (199).

Podrían distribuirse dentro de la curva normal del siguiente modo:

(198). SAMLER, J.: "Basic approaches to mental health, an introduction". Pers. and Guid. Jr. Sept. 1958 p.26.

(199). EVANS, I.M./ SMITH, P.A.: Psychology for a changing World. New York, John Wiley and sons, 1970, p. 324



Enfermo mental Desequilibrado emocional Inadaptado Emocionalmente sano

(Aislado y rechazador de la realidad) (Entusiasmo por la vida)

Inmovilizado por la ansiedad
 Incapaz de enfrentarse a la vida
 Visión pesimista

Tendencia al mejoramiento
 Tolerante y aceptador de la realidad.
 Visión optimista

Añade el autor que difieren además en cuanto al tiempo. De la derecha a la izquierda se pasa a veces y por poco tiempo, mientras que en las circunstancias que se enuncian en la parte izquierda se permanece. La consecución de la salud mental está diacrónicamente extendida a lo largo de la vida de la persona, dependiendo de familia, escuela y comunidad, y consiste en los siguientes procesos:

" Sentirse conforme consigo mismo.

Las personas mentalmente sanas no subestiman ni sobrestiman sus capacidades y pueden aceptar sus propias limitaciones. Tienen un sentido de la independencia y autorrespeto. Tienen confianza en ser capaces de manejar los problemas a medida que surgen. Pueden reflexionar de sí mismos y superar desalientos. Son conscientes de sus propias emociones -su miedo, enojo, amor, celos, culpa- pero no son aplastados por ellos. Tienen una actitud resolutoria ante los problemas, y pueden depender de su propio juicio, iniciativa y recursos. Tienen valores personales, ideales, principios, fines y una filosofía de la vida. Obtienen satisfacciones de los placeres simples de la vida diaria.

Sentirse conforme con los demás.

Las personas mentalmente sanas tienen confianza en sí mismos, pero también tienen confianza en otras personas. Son capaces de dar y aceptar amor y afecto y tienen relaciones personales estrechas que son duraderas y mutuamente satisfactorias. Tratan a otras personas como ellos querrían ser tra-

tados. Confían en otros y son dignos de confianza. Aceptan a otras personas y respetan sus diferencias. Intentan ayudar a la gente, pero no esperan de ellos que sean perfectos. Pueden funcionar como miembros de un grupo y apreciar su asociación con otros. Tienen un sentimiento de responsabilidad por sus semejantes.

Sentirse capaz de superar las demandas de la vida.

Las personas mentalmente sanas actúan ante sus problemas a medida que estos ocurren. Conforman su entorno cuando es posible y se ajustan a él cuando es necesario; son capaces de adaptarse a las normas sociales, pero son libres de elegir sobre si se conforman o no. Aceptan responsabilidades y son sensibles y responden a las necesidades de otros. No lamentan el pasado, planifican y no temen el futuro. Se proponen objetivos realistas e intentan hacer uso de sus capacidades; son capaces de pensar por sí mismos y realizan decisiones independientes, al mismo tiempo que de participar en decisiones de grupo y de aceptar la opinión de la mayoría. Obtienen satisfacción de poner su mejor intención en cualquier cosa que hacen."(200).

Por su parte, DAVIS señala las siguientes asunciones relativas a la salud mental:

" 1. Salud mental

a. Asumimos que en la población general de los

adultos hay un estado, o un conjunto de estados estrechamente relacionados que puede ser denominado "salud mental".

b. Asumimos que hay una variación cuantitativa en la salud mental -algunas personas están bien ajustadas, otras están pobremente ajustadas y en el extremo, algunas personas están mentalmente enfermas.

2. Principios de la salud mental.

a. Asumimos que se pueden señalar principios específicos con respecto a relaciones de causa y efecto en la salud mental, de modo particular relativos a:

1. Técnicas de ajuste emocional para adultos.
2. Principios de desarrollo emocional para niños.

b. Asumimos que la aceptación de estos principios lleva a un mejoramiento de la salud mental.

1. Directamente, por medio de un ajuste mejorado
2. Indirectamente por medio de un mejoramiento del desarrollo emocional de los niños.

3. Factores no intelectuales

- a. Asumimos que la salud mental en los adultos es afectada por situaciones ambientales definidas ("stress").
- b. Al mismo tiempo asumimos que las experiencias pasadas, particularmente el desarrollo de la niñez, tienen un efecto permanente en la salud mental y en la susceptibilidad a la enfermedad mental."(201)

En una obra fundamental para el problema que tratamos, JAHODA trata de encontrar en la literatura sobre salud mental los criterios por los que se ha estudiado diacrónicamente el problema.

1. Existen varias propuestas que sugieren la búsqueda de los indicadores de la salud mental positiva en las actitudes del individuo hacia su propio yo. Distintos modos de percibirse a sí mismos son tenidos como exponentes de mayor o menor grado de salud mental.

2. Otro grupo de criterios designa como expresiones de salud mental del individuo su estilo y grado de crecimiento, desarrollo o autoactualización. Este grupo de criterios, en contraste con el primero, no tiene relación con la autopercepción, sino con lo que cada persona hace con su yo a lo largo de un período de tiempo.

3. Varias propuestas colocan el énfasis en una fun-

(201). DAVIS, J.A.: Education for positive mental health. Chicago, Aldine Pub. Co., 1965. p. 4.

ción psicológica central y sintetizada, incorporando algunos de los criterios sugeridos en 1., y 2. Esta función será llamada integración.

Los siguientes tres grâpos de criterios se concentran de modo más exclusivo que los anteriores en las relaciones de los individuos con la sociedad.

4. Autonomía señala el grado de independencia del individuo con respecto a las influencias sociales como muestra muy clara del estado de su salud mental.

5. Un número de propuestas sugieren que la salud mental se manifiesta en la percepción de la realidad de un individuo.

6. Finalmente, existen sugerencias de que el dominio del entorno sea tomado como criterio de salud mental."

(202).

Gran parte de los contenidos relativos a la salud mental pueden incluirse dentro de alguna de estas categorías, y es inevitable que existan solapamientos entre ellas, de tal modo que algunos autores contribuyen a dos o más enfoques de la salud mental. La excesiva separación entre ellos no representa una utilidad, y coincidimos con la autora en considerar a la salud mental con una visión integradora de múltiples criterios, aprovechando como contenidos de Orientación Personal todos los enfoques que en el mejoramiento del ajuste personal puedan darse.

A este respecto cita SMITH el paralelismo entre la concepción de criterio múltiple de JAHODA y la de ALLPORT:

JAHODA	ALLPORT
Actitudes hacia el "yo"	Auto-objetificación
Crecimiento y auto-actualización	Extensión del yo
Integración	Psicología unificadora de la vida
Autonomía	
Percepción de la realidad y dominio del medio ambiente	Habilidades, destrezas y percepción adaptatoria realistas. Relaciones intensas y cálidas con otros. Atención positiva hacia todas las criaturas vivientes (203)

Como consecuencia de todo lo anterior se puede concluir con EVANS y SMITH que:

- Cualquier definición de salud mental debe incluir algunas variables.
- Salud mental es sinónimo de felicidad, pero también hasta cierto punto de infelicidad y preocupación.
- Contribuyen a ella el grado de conciencia de

(203). SMITH, B.M.: "Mental health reconsidered: a special case of the problem of values in psychology" American Psychologist, 1961, 16. p. 301

sus problemas y el modo de manejarlos."(204)

De cualquier modo que definamos la salud mental, el hecho fundamental que debe quedar claro es la influencia decisiva que ha de tener este movimiento en la disposición de los contenidos de la orientación personal. En palabras de KUBIE:

"La pregunta básica que deben hacerse los planificadores y directivos educativos y de salud mental es "¿C ómo podemos equipar a un niño con los hechos, habilidades y conocimientos que se necesitan para la vida sin interferir su libertad para usar tales hechos, habilidades y herramientas de modo productivo y creativo."(205)

Podemos extendernos aún un poco más en el intento de caracterización del mundo de la salud mental aduciendo el siguiente párrafo de YAMAMOTO:

"...parece ser una cualidad llamada creatividad, originalidad, o imaginatividad. ¿Podría este, entonces, ser el factor ausente a lo largo del continuo enfermedad — término medio — salud, que debe reemplazar al esquema tradicional y bipolar normal — anormal? ¿Podría ser el pensamiento creativo la cualidad que caracteriza al sano y la que diferencia a ambos del grupo de los enfermos y del grupo intermedio.

(204). KUBIE, L.S.: "Are we educating for maturity"
N.E.A. Journal, 48, Jan. 1959. p.17.

(205). EVANS y SMITH, op. cit. p. 341.

que no están enfermos, pero que tampoco están especialmente sanos." (206)

Como hemos ido apreciando en la enumeración de opiniones referentes a la salud mental y a sus condiciones generales, lo único que proponen es un modelo descriptivo de un tipo de personalidad ciertamente favorable, especialmente adecuada a situaciones difíciles o comprometidas, ya que pone el acento de una manera fundamental en las capacidades o virtualidades modificadoras o de resistencia. Capacidad de modificar la marcha de la propia vida de acuerdo con circunstancias exteriores variables, etc.

En la mayor parte de los casos, las soluciones no se proponen, o al menos no se proponen claramente y de una manera cercana. Con ello entramos de nuevo en el callejón sin salida habitual, la falta de soluciones operativas en el ámbito de la ayuda personal a un sujeto de orientación con problemas de desarrollo personales que están dentro de lo normal para su edad y etapa de desenvolvimiento.

El libro que más se aproxima a la proposición de una vía para la consecución de la salud mental (y se aproxima a ella de un modo relativamente accidental) es el anteriormente citado de EVANS y SMITH. Para el modo de conseguir esta "salud mental", afirman que:

(206). YAMAMOTO, K.: "Mental health, creative thinking and value Elementary school Journal, April 1966, p 361.

"Hay un núcleo básico de actitudes y sentimientos acerca del yo de la persona mentalmente sana que son básicos para las características de las personas que quieren llegar a conseguir este estado"(207).

Más adelante afirman que en la consecución del equilibrio mental entra, de alguna forma, el aprendizaje social. Y esto nos interesa ponerlo de manifiesto en nuestro enfoque de la ayuda personal: el hecho de que estas características puedan ser aprendidas. La salud mental "comienza en casa, se desarrolla en la escuela y depende de la comunidad". El que puedan ser aprendidas implica que de algún modo podrán enseñarse.

No entramos aquí ahora en el problema de la internalización de este tipo de contenidos, pero nos interesa señalar que al menos (situándonos en el punto más pesimista) podemos derivar la atención del sujeto hacia ellas. Esto entra de lleno en el concepto que anteriormente hemos manejado de "apertura a la consciencia" o "cambio perceptual" del sujeto, como medio de plantearle previamente una situación vital, antes de que la viva, o una actitud vital antes de que él mismo pueda desarrollarla. Por otra parte, las condiciones que se ponen de relieve dentro del núcleo citado anteriormente son las siguientes:

Auto-consciencia ---

Auto-comprensión --- Auto-aceptación

Auto-actualización---

De las cuales las dos primeras pueden ser suplidas, en cierta medida, desde fuera, por una persona "consejera", que a partir de un conocimiento general de la dinámica del desarrollo del adolescente pueda proponer a éste soluciones teóricas a sus problemas de desconocimiento e incluso extrañeza de sí mismo. Desde fuera y con una voluntad de ayuda. La tercera entra en el círculo de esas "condiciones de valor" que encontramos en la persona que goza de salud mental, pero que casi no sabemos cómo se consiguen, y por tanto es difícil ayudar a otro a conseguirlas. Sería una consecuencia de la evolución del sujeto ayudado en la consecución de las dos anteriores, y por supuesto, alcanzable sin la ayuda de una persona extraña, ya que es el estadio de salud mental que encontramos en personas totalmente ajenas a cualquier tipo de proceso de ayuda.

Según EVANS y SMITH:

"Una persona autoaceptadora debe tener una cierta consciencia y conocimiento de lo que es y su porqué y debe estar satisfecha consigo misma, no solamente por lo que es, sino también por aquello en lo que se está convirtiendo.

La buena salud mental requiere una comprensión y

una apreciación básicas de las necesidades fundamentales que sirven de base y motivan nuestro comportamiento. Tenemos en común con otros seres humanos necesidades de amor, afecto, seguridad, reconocimiento, independencia, logro y dominio. Hay muchas maneras de definir y clasificar las necesidades psicológicas humanas, pero todas ellas se pueden subsumir en una necesidad básica de ser cada vez más hábil en nuestros esfuerzos para enfrentarnos con las demandas de la realidad.

La plenitud es esencialmente una experiencia de dominio, de haberse enfrentado de una manera efectiva a las exigencias y amenazas de la vida. El fracaso en la consecución de la plenitud proviene en la mayoría de los casos de una falta de consciencia o de una negativa a aceptar el yo. Los Objetivos que cada uno se señala en la vida reflejan su autocomprensión y su autoaceptación."(208)

¿Cómo aparece, pues, ante nosotros la salud mental a la hora de tomarla como un fundamento para el repertorio de contenidos de la Orientación Personal?

Como una idea clara y nueva de un estadio de equilibrio psicológico deseable por cualquier persona, y cuyo logro puede ser propiciado por la apertura de la conciencia del sujeto a una realidad nueva para él, que le puede ayudar en el conocimiento de su persona y del estadio de desarrollo

en qué se encuentra, y aparecer como base para la reflexión en el intento de mejorar su actuación vital adolescente y con una intencionalidad discente.

Otro de los fundamentos generales y previos que se pueden proponer para la elección del repertorio de contenidos de la Orientación Personal es el que se pone de manifiesto alrededor del concepto NORMALIDAD y de lo que, en el ámbito psicológico actual se entiende como tal con las ramificaciones que de él se pueden sacar.

Tendremos, pues, que ofrecer una definición de tal realidad, junto con unas precisiones que justifiquen su elección como fundamento del proceso de Orientación.

Todo este movimiento está basado en el criterio de "mayoría" que se sustenta en el mundo occidental contemporáneo, consciente o inconscientemente, en la evolución de gran cantidad de actitudes o tendencias personales, Independientemente de las sanciones positivas o negativas de las actuaciones humanas a través de la Etica, la Moral, la Religión, etc. existe una tendencia a evaluar a las personas de acuerdo con su integración en el microcosmos social.

En este sentido hay que señalar el indudable paren-

tesco del concepto de NORMALIDAD que aquí consideramos, con otros dos: AJUSTE y ADAPTACION. Hemos de considerar, no obstante el amplio concepto acerca del uso de la "mayoría" como criterio de evaluación de actuaciones vitales no trascendentes - las trascendentes están o deben estar siempre bajo el dominio directo de la persona -, que no debemos aceptar el concepto de NORMALIDAD como un medio de resolver los problemas entre el individuo y la sociedad. Hemos de considerar negativo, el mero conformismo con lo que la mayoría hace, dice, o piensa,

En este sentido, la consideración del concepto de normalidad como fundamento para los contenidos de la orientación nos va a servir más para rechazar que para aceptar las soluciones. Normalidad, ajuste y adaptación tienen un indudable componente negativo en lo que tienen de moda - por definición siempre cambiante, o al menos pasajera -. Por supuesto que este componente de moda no puede ser ni tan negativo ni tan claro como cuando lo aplicamos al paradigma típico de las prendas de vestir. No es tan negativo porque las modas ideológicas tienen oscilaciones cíclicas más amplias que las sociales. Ni tan claro porque la moda ideológica nos envuelve de un modo igualmente extenso, pero mucho más intenso, porque penetra en nuestro interior de forma decidida. Si ahora en el ámbito social se acepta la normalidad como criterio influyente en las actuaciones sociales, y estas por motivos ideológicos intencionados o por el contrario,

es decir, por despreocupación, abulia mental, dejarse llevar por las circunstancias - como diría RIESMAN por "anomia" - llevan al individuo a identificarse con posturas vitales negativas o desacordes con la capacidad humana para la libertad, es indudable que se debe ir contra este tipo de determinante social. Por tanto, la consideración de este tipo de realidad, debe ser más bien para ir contra ella que para aceptarla. En cabeza ajena se pueden estudiar los efectos de este afán compulsivo de normalidad, viendo los estragos que ha producido y produce la sustentación de este tipo de actitudes en culturas actuales avanzadas.

Entrando directamente en el campo de la Orientación hemos de constatar inmediatamente que en los presupuestos de la orientación de origen americano, la normalidad aparece, por regla general, como un bien deseable, y en la mayoría de los casos como un objetivo de orientación a conquistar. Por fortuna, hay otros casos en los que, como contrapunto a esta tendencia a la normalidad, aparece otra contrapuesta, que valora positivamente la divergencia; pero en último extremo, aún se puede considerar a este movimiento como inmerso en el anterior, y exagerando las tintas encontrarnos con la paradoja de que la divergencia está de moda en la actualidad, con lo que igualaríamos una tendencia con otra.

Así, en la definición que de NORMALIDAD dan BARRY y WOLF podemos leer:

"Implícito en el concepto de normalidad hay uno de conformidad: Una definición podría decir lo siguiente: para ser normal uno debe hacer, pensar y sentir lo que todos los demás hacen, sienten, o piensan."(209)

A inglés/seguido critica el excesivo influjo en la orientación de este tipo de movimiento "normalizador". Ello nos da la medida real del empleo de los presupuestos de este movimiento en la orientación de corte estadounidense, sin que tengamos que detenernos a permenorizar las opiniones que lo defienden. La normalidad en este tipo de sociedad es una meta a conseguir, y en ella debe incidir el orientador como agente de estabilización social.

La crítica de BARRY y WOLF es la siguiente:

"Al impulsar la normalidad, orientadores y consejeros han olvidado uno de los puntos de partida del pensamiento psicológico, las diferencias individuales... Mantienen una idea de lo que la persona dedicada a la Orientación va a hacer: simplemente diagnosticar, adaptar al estudiante; imponer realismo; descubrir "la verdad"; y reformar el conformismo a la normalidad. Todo lo cual, ciertamente, deja al estudiante sin responsabilidad en sí mismo, y aún peor, sin elección."(210)

(209). BARRY, R./ WOLF, B.: Motives, values and realities.
New York; Teachers College, Columbia Univ.
Press, 1965. p. 179

(210). id. id. pp. 179-180

En la misma línea se pronuncia RICH al decir que la adaptación ya no es uno de los objetivos de la psicología porque:

"La adaptación significa una conformidad ante las condiciones sin la flexibilidad, apertura y creatividad de la persona plena... La persona alcanza la plenitud solamente después de haber satisfecho las necesidades básicas...y de haberse provisto de la libertad para concentrarse en el desarrollo pleno de sus potencialidades. La persona necesita una orientación productiva para la vida. Tal orientación se logra por medio de la razón, del trabajo productivo mediante el que uno pueda dedicarse a una tarea llena de significado y expresar y desarrollar sus habilidades creativas, y por medio del amor de otra persona, de todos los hombres y de la naturaleza sin pérdida de su integridad e independencia. Es posible para aquellos que son capaces de desarrollar sus habilidades plenas el ser considerablemente más saludables que la sociedad en que viven."(211)

En esta completa declaración programática, podemos percibir fundamentalmente dos valores contrarios al movimiento de normalidad: 1. La manifestación de que para conseguir la plenitud es necesario no perder la independencia.

2. El logro de una plenitud de este tipo superará a la media (lo "normal", en suma) de la sociedad, produciéndose un mejoramiento del individuo, y de algún modo, de la sociedad al mismo tiempo.

Continuando con RICH:

"... el hombre contemporáneo deriva sus valores del grupo, que tiene pocas creencias y convicciones independientes, y de la persona "media" o "normal", que tiene poca idea de quién es y adónde se dirige. Estas tendencias que, según se afirma son ampliamente consideradas en nuestra cultura, militan contra el desarrollo de la autonomía moral. Más incluso, se puede argüir que la autonomía moral no es el modelo de desarrollo que se produce en nuestra sociedad; en vez de ello, el conformismo y la adaptación son modas más dominantes de la vida."(212)

En esta especie de "apología de la autonomía", encontramos un argumento de autoridad para promover la puesta en entredicho de la normalidad como criterio de valor a la hora de seleccionar los objetivos de la orientación personal.

Una de las razones de la preponderancia que en la actualidad tiene el concepto de normalidad como determinante de la conducta le viene conferida por una especie de "atracción del rol propio". Lleva a una cierta estabilidad social el que cada uno cumpla con su papel, y de ese "cada uno haga lo que le corresponde" se pasa a "cada uno sea el que debe ser" que llega a cerrarse como una cárcel sobre el individuo, impidiendo su independencia. Si pensamos realmente

que la normalización puede llevar al anquilosamiento personal, y sobre todo, que por regla general "lo normal" no es "lo mejor" y a veces ni siquiera "lo bueno", hemos de pensar con JOURARD que:

"Hay mucho en la normalidad y en la respetabilidad que lleva inevitablemente al stress y a la enfermedad psicológica o mental. Esto significa que si valoramos la salud, debemos redefinir los valores por los que los hombre viven - permitir a las personas ser ellas mismas, satisfacer unas necesidades y conocerse a sí mismas mejor de lo que se conocen en la actualidad. Debemos incluso inculcar el valor de uno mismo, por encima de nuestras responsabilidades de rol. Debemos, en resumen, redefinir la normalidad."(213)

Esta definición de normalidad podría consistir en una ampliación de los límites propios de semejante realidad, de modo de modo que no exista hacia ella la tendencia compulsiva a la igualación.

OFFER encuentra cuatro perspectivas a la normalidad:

"1. Normalidad como salud es básicamente el punto de vista médico tradicional a la salud y la enfermedad. Se dice que la conducta está dentro de límites normales cuando no aparece una psicopatología grave.

2. Normalidad como utopía concibe la normalidad

(213). JOURARD, S.: The transparent self

como una mezcla armoniosa y óptima de diversos elementos del aparato mental que culmina en un funcionamiento perfecto.

3. Normalidad como término medio se basa en el principio matemático de la curva normal en forma de campana. Este enfoque contempla a la zona media como normal, y a ambos extremos como desviaciones.

4. Normalidad como sistemas transaccionales define la normalidad como una serie de integración de variables psicosociales a lo largo de un período de tiempo. En este campo la conducta normal es vista como un producto final de sistemas que se van relacionando entre sí."(214)

De las dos nuevas apreciaciones en torno a la esencia de lo que venimos llamando normalidad, la más útil es la última, que nos llama la atención de un modo claro sobre el que debería ser el nuevo concepto de normalidad; la consideración de ésta como el objetivo final de la integración plena y positiva de todos los sistemas dentro de la misma persona humana. Considerar como normal el punto final del desenvolvimiento óptimo de la persona visto desde sí mismo, no desde lo que logran los que están alrededor de él, puesto que si estos logran poco, la normalidad será una cualidad positiva "rebajada", llegando a suceder que ser normal sea menos que ser bueno, o incluso, en casos especiales, ser malo es ser

(214). OFFER, P.: From teenage to young manhood.
New York, Basic Books, 1975.

normal (esgrimiendo argumentos del tipo "todo el mundo lo hace, yo también").

Algo parecido es lo que propone BRAUGHMAN cuando define la tercera de las tres clases de normalidad distintas

- a) estadística. lo que hace la media.
- b) cultural. lo esperado en un determinado entorno.
- c) transcultural. lo potencial. (215)

Este es un enfoque parecido al de OFFER, complementario, ya que si este último contempla la normalidad como el estadio positivo al que se puede llegar, visto desde la persona como estadio final de desarrollo potencial de ésta, BAUGHMAN lo hace desde la potencialidad de las diferentes culturas o sociedades, entendiendo la normalidad como el punto óptimo de desarrollo al que podrían llegar las tendencias positivas de las diferentes culturas.

Desde tal punto de vista debemos enfocar el movimiento positivo del sujeto de Orientación hacia la normalidad, poniéndole a esta como un estadio terminal o superior, en el desarrollo de la persona al que esta llega "siendo quien es"; cumpliendo su cometido en la vida de tal modo que llegue a conseguir el ser real en que debe convertirse, el que lleva dentro de sí, según sus características personales.

Es decir, tomando la normalidad no como el criterio estadístico de lo que debe ser porque muchos de los demás son así, sino como el estadio terminal al que el propio individuo puede llegar como consecuencia de su desarrollo.

Aún podemos añadir otra visión justificativa de la importancia que se concede a un enfoque "divergente" de la dicotomía normalidad/anormalidad. Es la que presenta BORDIN:

"Las discusiones siguientes de los objetivos de desarrollo del consejo psicológico estimulan cuestiones acerca de la distinción entre normalidad y anormalidad. No son aceptables ninguno de los puntos de vista acerca de normalidad y anormalidad, estadístico o dicotómico. Este último trata a la anormalidad como si fuese indivisible; ya sea que la personalidad está "infectada" o no, la persona está "enferma" o "sana". Mi visión de los orígenes psicológicos de la personalidad la incluye en la experiencia, que varía de un individuo a otro, y genera una línea continua de efectividad. Aunque contiene algunos elementos verdaderos, la visión estadística es inadecuada. Trata a la normalidad como el grado de efectividad e integración logrados por la persona media. La viabilidad parece ser^{un} referente a la normalidad mucho más significativo. Con esto quiero significar que la persona es capaz de funcionar sin necesidad de un especial apoyo de los demás, tal como el de asistentes sociales o ayuda clínica. Gran cantidad de miembros de cualquier sociedad (las proporciones variarán de acuerdo con la cultura o subcultura) son

capaces de funcionar sin ayuda clínica o de otro tipo incluso aunque no sean capaces de desarrollar su potencial pleno, ni logro y satisfacción y experimentan incomodidades y ansiedades más allá de los que son inevitables acompañantes de la vida."(216)

El grado positivo de la normalidad podría ser, según esto, la cantidad estadística de personas que, a pesar de sufrir las incomodidades habituales de la vida, pueden seguir adelante con ella sin necesidad de recibir ayuda exterior. Cabe plantear a esta opinión la cuestión de la duda desde el punto de vista de las "diferencias habituales" a las que se refiere. Una sociedad no atendida psicológicamente puede implicar que muchos de los que debieren recibir ayuda psicológica no la reciben, con lo que el criterio de normalidad queda sesgado.

Para TOLBERT la adaptación queda poco aclarada como proceso, ya que el ajuste "1. Es un proceso contínuo de avance más que una condición estática a la que una vez que se llega es mantenida. 2. Los límites del ajuste normal son amplios y sus fronteras claras son poco claras y definibles."(217)

La personalidad normal no tiene por qué ser digna de un "superhombre". Debe ser un modelo ponderado del mejor modo de ajustarse del hombre a la sociedad en que vive, en-

(216). BORDIN, op. cit. p. 9

(217). TOLBERT, op. cit. p.35

tendiendo por ajustarse, no adaptarse sumisamente, sino como un modo dinámico de vivir en ella (el vivir fuera de ella puede llevar connotaciones de "anormalidad" o, en cualquier caso priva al hombre de una gran cantidad de estímulos sociales positivos), tomando lo que tiene de positivo, pero manteniendo a la persona libre para sustentar actitudes divergentes en las parcelas que lo merezcan.

Según SHOBEN, las características de una personalidad normal serían las siguientes:

"1. El individuo es capaz de afrontar las consecuencias a largo plazo de sus acciones y controlar su comportamiento de acuerdo con estas consecuencias. Puede mirar al futuro y anticipar los resultados de planes y elecciones.

2. El individuo es capaz de controlarse a sí mismo y por tanto está más despreocupado de controles exteriores. Hace lo que hace porque decide hacerlo con razones fundadas. Es honesto consigo mismo acerca de las razones, y admite responsabilidad por sus acciones.

3. El individuo puede formar y mantener buenas relaciones personales. Tiene una actitud positiva hacia los demás, puede admitir la necesidad que siente de ellos y demostrar atención por ellos.

4. El individuo reconoce sus obligaciones hacia otros, hacia su grupo más cercano y hacia la humanidad en general. Es consciente de su responsabilidad social.

5. El individuo tiene ideales y creencias que sir-

ven como guías, aunque en muchas ocasiones no llegue a alcanzarlos. Reconoce que tiene imperfecciones y limitaciones, aunque intenta actuar de acuerdo con los mejores ideales que puede formular. Su concepto de ideal no es ni tan alto que nunca se pueda alcanzar, ni tan bajo que esté satisfecho de sí mismo, complacido, y de hecho no tenga conjuntos de valores significativos."(218)

De este modo la persona normal no es siempre feliz. Experimenta duda y ansiedad en el momento de decidir las acciones a tomar. A veces no consigue sus ideales. Otras puede tener sentimientos de culpabilidad. Pero es una persona integrada y consistente que puede encontrar razones para respetarse a sí mismo, puede relacionarse con otros y aprender de sus experiencias mejores modos de comportamiento.

Resultado final de un correcto ajuste de la persona a sí misma. En este sentido se puede pensar de un modo positivo en el concepto de NORMALIDAD-AJUSTE-ADAPTACION que hemos venido usando hasta el momento: relativamente independiente de la sociedad, no perfecto, móvil, etc. Quedará como fundamento en la elección de los contenidos de Orientación.

(218). SHOEN, E.J.: "Toward a concept of the normal personality" American Psychologist Vol. 12 April 1957. p. 187

AUTOACTUALIZACION

El empleo de ese término tan poco "castellano" en la definición de esta tendencia psicológica humanista se debe a que este puede ser considerado no sólo como el emblema del movimiento, sino porque al mismo tiempo presenta la característica de ser autoaclaramentario, es decir, designa al movimiento, y hasta cierto punto, también el objetivo fundamental que persegue: la autorrealización de la persona humana. Si queremos encontrar un mejor sustituto castellano para self-actualización, que no sea el calco autoactualización, podemos emplear autorrealización o bien desarrollo integral. El primero de los dos cumple también esa función de emblema que hemos citado, mientras que el segundo dirige más nuestra atención hacia la plenitud humana que el movimiento humanista trata de conseguir.

Se inscribe este movimiento dentro de la "tercera vía" psicológica o psicología humanista, que quiere devolver a las ciencias humanas su objetivo fundamental, que es referirse al hombre como tal; rechazando tanto las exageraciones científicas que solamente se preocupan por llevar a cabo una cuantificación compulsoria, que olvida al objeto que mide para convertirlo en números; para enclasarlo dentro de unas categorías preestablecidas de bueno-malo, sano-enfermo, para luego intentar sacarlo de las negativas por medio de un

"tratamiento". En este sentido podemos establecer la siguiente relación: psicología humanista es a psicología tradicional como antipsiquiatría (SZASZ, LAING) es a psiquiatría tradicional. Posiblemente la primera de las relaciones sea la que comporta un mayor grado de "positividad"; de intento de superar una situación negativa previa. Su objetivo fundamental es la "de-psicologización" o "de-cosificación" de la persona en relación con las ciencias del alma. Teniendo en cuenta el enfoque eminentemente educativo de este trabajo, podemos establecer un paralelismo semejante a nivel educativo, contraponiendo a educación tradicional, rígida y basada en el producto más que en el sujeto o en el proceso, una educación más personalizadora, más centrada en el hombre total que en sus partes separadas.

Mayor problema plantea el tratar de señalar los límites de este movimiento de psicología humanista o de autorrealización, y quiénes son los autores que deben entrar dentro de ellos. Con una base común de divergencia y renovación de la psicología anterior, y con el objetivo ya citado de volver los ojos al hombre como tal más que a las ciencias que lo estudian y a sus respectivos métodos, este movimiento es un aglutinante de muchos elementos de variado origen, tanto en el campo de acción, como en la consideración de sí mismos. Así, pueden reunirse psicólogos (MASLOW, NOSER), psicoterapeutas (ROGERS), psicoanalistas (FROMM), psiquiatras (HORNEY), e incluso psicólogos existencialistas (MAY).

Merece ser destacada la importancia que las convicciones existencialistas tienen en gran parte de los autores citados; en mayor o menor medida, tienen como punto de partida un sentimiento existencial de la vida del hombre, y sus propuestas se dirigen a dar un modelo de perfeccionamiento de éste "aquí y ahora". Quizá la influencia más clara en ellos (señaladamente en MASLOW) deba buscarse en las obras del filósofo alemán P. TILLICH (219). En el caso de FROMM, la influencia más notoria -consecuencia directa de su filiación psicoanalista- es la de FREUD. Y en ambas, la angustia existencial se mezcla con el sentimiento de alienación para ser el origen revulsivo de la propuesta de cambio en la visión del hombre moderno.

Para FROMM, -que usa explícitamente el término "psicoanálisis humanístico"(220)- la situación humana es la clave de este nuevo enfoque. Partiendo de las necesidades del hombre -veremos que MASLOW parte de las motivaciones-, tanto las comunes con el animal como las específicamente humanas, es decir, las dependientes de ese estado superior de animalidad que le confiere la posesión de la razón, construye el modo de enfocar la existencia humana dentro de la sociedad actual, volviéndose a él de un modo "humanista". Palabra clave, tanto en él como en MASLOW, y en general en

(219). TILLICH, P.: The courage to be.

Yale University Press, 1952

(220). FROMM, E.: Psicoanálisis de la sociedad contemporánea
México, Fondo de Cultura Económica, 1970.

todo intento de librar al hombre de la alienación es autoconciencia.

"La autoconciencia, la razón y la imaginación rompieron la "armonía" que caracteriza a la existencia animal. Su aparición convirtió al hombre en una anomalía, en un capricho del universo. El hombre forma parte de la naturaleza, está sujeto a sus leyes físicas y no puede modificarlas, pero trasciende a todo el resto de la naturaleza. Aunque forma parte de ella está situado aparte; no tiene casa, pero está encadenado al medio que comparte con todas las criaturas. Lanzado a este mundo en un lugar y en un tiempo accidentales, se ve impulsado a salir de él también accidentalmente. Como tiene conciencia de sí mismo se da cuenta de su importancia y de las limitaciones de su existencia. Prevé su propio fin: la muerte. Nunca se ve libre de la dicotomía de su existencia: no puede librarse de su alma, aunque quiera; no puede librarse de su cuerpo mientras vive, y éste lo impulsa a querer vivir. La razón, bendición del hombre, es también su maldición: le obliga a luchar sempiternamente por resolver una dicotomía insoluble. La existencia humana difiere a este respecto de la de todos los demás organismos: se halla en un estado de desequilibrio constante e inevitable."(221)

Este modo de enfocar la autoconciencia se presenta

(221). FROMM, op. cit. p. 27

con influencia negativa, al hacer depender de él todo el problema de la angustia y temer existenciales que van a provocar las dificultades del hombre en su desarrollo vital. Para MASLOW el término autoconciencia tendrá una consideración mucho más positiva, propiciando el conocimiento profundo del ser del hombre, y por tanto su plenitud vital.

Para FROMM, como ya veíamos antes, esta autoconciencia propicia el surgimiento de una serie de necesidades que son las que van a definir las condiciones de sus existencia. Son las siguientes:

- a. Relación frente a narcisismo.
- b. Trascendencia. Creatividad frente a destructividad.
- c. Arraigo. Fraternidad contra incesto.
- d. Sentimiento de identidad. Individualidad contra la conformidad gregaria.
- e. Necesidad de una estructura que oriente y vincule. Razón contra irracionalidad.

Esta serie de pulsiones contrarias son las que pueden hacer del hombre una persona sana o enferma mental, y en este punto es interesante resaltar la relación que tiene todo esto con el movimiento de la salud mental, aludido anteriormente (no en vano el título inglés de la obra de FROMM es The sane society). Se trata de ver hasta qué punto las necesidades vitales del hombre se satisfacen de una manera

positiva en nuestra sociedad occidental contemporánea. Pero no es esto lo que más nos interesa del pensamiento de este autor; el empleo del término autoconciencia con ser interesante e indicativo no es el que mejor se adapta a nuestro intento justificatorio; sí lo es, sin embargo el de productividad, que presenta el enfoque positivo del pensamiento de este autor en cuanto al mejoramiento de la adquisición de una personalidad íntegra. (Quizá haya que señalar previamente la "mala prensa" que tiene este autor en algunos sectores científicos, acusado de una inconsistencia ideológica e incluso de panfletarismo. Aparte esta polémica, en este trabajo ha parecido conveniente referir determinados aspectos de su obra. Sin aceptarlo todo, contiene ésta determinados elementos muy esclarecedores acerca de la vida de la sociedad actual y de su mejoramiento; y por tanto nos es útil como fundamento, principalmente a partir de este último concepto de productividad que acabamos de citar).

"La orientación productiva de la personalidad se refiere a una actitud fundamental, a un modo de relacionarse en todos los campos de la experiencia humana. Incluye las respuestas mentales, emocionales y sensoriales hacia otros, hacia uno mismo y hacia las cosas. Productividad es la capacidad del hombre para emplear sus fuerzas y realizar sus potencialidades congénitas... una persona puede experimentar, ver, sentir y pensar productivamente sin tener el don de crear algo visible o comunicable. La productividad es una

actitud de la cual es capaz todo ser humano, a menos que esté mental o emocionalmente impedido." (222)

Por tanto la productividad es una actitud, un modo de ver, un enfoque conceptual que puede reportar muchas ventajas al hombre en relación con la vida, aunque sólo sea desde el punto de vista teórico, proporcionándole un conocimiento, una consciencia de que puede enfocar su actuación vital desde una posición mejorada que le lleve a la realización de sus potencialidades, superando los escollos que se interponen en sus relaciones consigo mismo y con los demás. De ahí parte el hecho de que:

"La felicidad es una adquisición debida a la productividad interior del hombre y no un don de los dioses. Felicidad y gozo no son una satisfacción de una necesidad ocasionada por una carencia fisiológica o psicológica; no son el alivio de una tensión, sino el fenómeno que acompaña a toda actividad productiva en el pensar, en el sentir y en la acción. El gozo y la felicidad no son diferentes en calidad; difieren solamente en cuanto que el gozo se refiere a un acto singular, mientras que la felicidad, puede decirse, es una experiencia continua o integrada de gozo; podemos hablar de "gozos" (en plural), pero solamente de "felicidad" (en singular). La felicidad es la indicadora de que el hombre ha encontrado la respuesta al problema de la existencia humana: la

(222). FROMM, E.: Ética y psicoanálisis. Cap. Ética humanista. México, Fondo de Cultura Económica, 1971 pp. 99 y ss.

realización productiva de sus potencialidades siendo simultáneamente uno con el mundo y conservando su propia integridad;" (223)

De nuevo aparece como solución una autoaceptación del hombre que le libera de complejos y le permite establecer una conformidad consigo mismo que sea el punto de partida de un enfoque positivo consciente de lo que ha de hacer en la vida para convertirla en un proceso de desarrollo individual, personal y fundamentado. Lo contrario de la felicidad no es la infelicidad o el dolor, sino la improductividad, con la secuela de vacío y sinsentido que lleva consigo. Esto implica que uno de los modos de ser productivo es responder de manera adecuada a las frustraciones, y aún sufriendolas, conservar esa conformidad con el propio ser y ese enfoque positivo del que hablábamos antes.

Debe destacarse, no obstante, lo que puede ser considerado como una laguna dentro del pensamiento de este autor y es la ausencia de referencias a la trascendencia del hombre y a su posible realización personal - además de por todo lo anterior, que por esto no queda invalidado - a través de una creencia o fe en un elemento superior que dé sentido a la vida presente. En su Ética y psicoanálisis (cap. IV. 4) pre-

(223). FROMM, *ibid.* p. 205

- Nótese más adelante la semejanza con este modo de ver el gozo que presenta el concepto de "experiencia-cumbre" de MASLOW, paralela a la existente entre productividad y autorrealización.

senta la fe como un rasgo de carácter, basado más en una fe racional en la humanidad que en un Dios superior.

"La base de la fe racional es la productividad, vivir por nuestra fe y tener la única certidumbre que existe: la certidumbre que emana de la actividad productiva y de la experiencia de que cada uno de nosotros es el sujeto activo de quien se predicán estas actividades."(224)

Frenta al autor anterior, más que de la ética, parte MOSER de la moral como un elemento dignificador del hombre y una ayuda para encontrar un significado profundo a su vida. El resto de las premisas son prácticamente similares a las que fundamentan el pensamiento del resto de los autores que incluimos en este movimiento neo-humanista en psicología:

- despertar de la consciencia
- humanismo
- crítica social

"de los más profundos significados de la vida llevados a la consciencia humana en la cresta de una ola de nueva consciencia - el nuevo humanismo y el movimiento del potencial humana"(225)

(224), FROMM, *ibid.* p. 225

(225). MOSER, L.E.: The struggle for human dignity.
Los Angeles, Nash publishing, 1973 p.10.

Todo ello debe dar lugar a surgimiento de una nueva dignidad en el hombre -y este es el núcleo de la crítica social- no basada en el concepto que los demás tienen de un hombre determinado (como propugna SKINNER), sino también de su valor intrínseco y de la manera en que se ve a sí mismo:

"Este concepto no es necesariamente sinónimo de valor intrínseco. El hombre tiene todas las razones del mundo para sentir su valor, su significado, su aceptación. Hablando de los sentimientos del hombre acerca de sí mismo es muy factible que este pueda tener dignidad aunque no tenga valor intrínseco; o mejor todavía, que un hombre puede tener valor intrínseco y no considerarse a sí mismo como algo valioso. El sentimiento de valor que el hombre tiene, está por encima del concepto filosófico de valor."(226)

También utiliza MOSER el término autorrealización (self-actualization), al comentar las nuevas directrices de la psicología, definiéndolo como el proceso de "llegar a ser" o de desarrollo orientado a la acción; también pone de manifiesto su relación con MASLOW al explicar este "llegar a ser" como una consecuencia de la aceptación de sí mismo:

"¿Qué significa convertirse en una persona real? significa que debemos construir nuestras vidas a partir de los esquemas de realidad y lecciones posibles que se nos presentan, eligiendo eligiendo el mejor camino en los casos en que la

elección es posible y lógica. Y además de esto, significa aceptarnos a nosotros mismos en lo que el entramado de nuestras vidas está impuesto bien por la herencia, bien por los acontecimientos previos; y tanto si han dejado sus marcas en nuestras estructuras físicas, como si lo han hecho en nuestras personalidades. De alguna manera lo expuesto por el principio de autorrealización de MASLOW y otros, convertirse en una persona real significa realizar las elecciones adecuadas para convertirnos en el tipo de persona que nos gustaría ser, y llegar a un adecuado conocimiento y aceptación de nosotros mismos tal como somos, y de nuestras posibilidades personales!"

(227)

Y presta mayor atención al término consciencia (awareness: darse cuenta de, estar alerta hacia) denominándola "palabra mágica" que debe servir para descubrir:

"la pérdida de libertad, la pérdida de autoestima, las amenazas a la libertad personal (propaganda, drogas), tanto en uno mismo como en los demás, (evitando el individualismo) y fomentar la responsabilidad."(228)

Fundiendo tres tendencias diversas: cristianismo, humanismo y enfoque existencial VAN KAAM expresa ideas que le incluyen dentro de este grupo de psicólogos, aportando el elemento religioso definido, ausente en los anteriores.

(227). MOSER, op. cit. p. 51

(228). MOSER, op. cit. pp. 57-58 passim

Para él existe un "consejo existencial" que podría definirse como el consejo que se da al hombre en cuanto limitado en su libertad (229), con los siguientes objetivos:

- Apertura a la auténtica culpabilidad.
- Existencia dinámica
- Liberación del psicologismo, de la imagen social del cientifismo.

Es un abandono de las condiciones externas de influencia social para ponerse a disposición de las exigencias de la vida; es decir, el consejo existencial debe dar origen a un compromiso existencial definido del siguiente modo:

"El compromiso al cual apunta el consejo no encuentra su fuente en una gran confianza en el yo aislado de uno mismo. Al contrario, la auténtica autoconfianza es más el resultado que la fuente del compromiso existencial. Una autoconfianza libre y relajada está enraizada en la experiencia de la integración de la vida de uno en la cultura y en la sociedad, en la naturaleza, en el mundo de los valores supra personales, en el ser y en su misterioso fondo. Si el sujeto con el que trato es religioso, puede experimentar la autoconfianza a causa de su radicación en el misterio de lo divino. El compromiso existencial disminuye la angustia existencial. La auténtica libertad no se basa en la creencia de

(229). VAN KAAM, A.: Psicoanálisis existencial
Madrid, Siglo XXI, 1967. p. 186.

de la propia fortaleza, sino en la entrega gozosa a la vida con todos los riesgos que implica."(230)

La aceptación de sí mismo es consecuencia de este compromiso:

"El compromiso existencial implica la aceptación de la existencia en todos sus aspectos, ya causen dolor o gozo... Esta habilidad para enfrentarse al sufrimiento le (al sujeto al que se aconseja) capacita paradójicamente para gozar libremente de los dones de la vida... Cuando está temeroso del sufrimiento no puede gozar de las condiciones de su vida por y en sí mismo."(231)

Por último, llegamos al autor que en la época actual pasa por ser el más conocido, sobre todo en el nivel de los no iniciados, quizá por la actualidad que sus opiniones tienen a causa de su carácter "contracultural". El ha llegado a este tipo de planteamiento, no de rechazo de otro campo, sino directamente del de la psicología, y con una intención definida de estudiar de una manera objetiva quiénes son y cómo sienten las personas que llamamos felices; ya que rechaza el campo de la psicoterapia como inútil para este estudio, (reacciona en contra de ella por sus condicionamientos y connotaciones negativas) parte de un contacto directo con los sujetos y con ellos trata de encontrar los puntos de contacto propios de aquello que podríamos lla-

(230). VAN KAAM, op. cit. p. 187

(231). VAN KAAM, op. cit. p. 188

mar psicología de la "supernormalidad".

Su punto de partida es más bien biológico que psicológico. Hablando introductoramente acerca de su concepto de salud mental señala su afinidad con el concepto que de ésta tienen autores como SZASZ y MAY; pero propone la sustitución del término salud mental:

" Un término mucho más adecuado es el de "autorrealización" tal como yo lo he utilizado. Subraya la "plenitud humana", el desarrollo de la naturaleza del hombre basada en su biología, y es por tanto, (empíricamente) normativo para toda la especie más bien que para determinados tiempos y lugares; es decir, está menos en función de la cultura. Se adapta al determinismo biológico más que a los patrones axiológicos histórico-arbitrarios, de culturas específicas, como acontece frecuentemente con los términos "salud" y "enfermedad,"
(232)

Su punto de partida biológico está en la motivación. Siendo la autorrealización el último peldaño en una escala de tendencias motivacionales que el hombre siente para satisfacer una serie de necesidades jerárquicamente estructuradas. Las necesidades serían las siguientes:

1. Necesidades fisiológicas.

Hambre, sed, sexualidad.

2. Necesidades de seguridad.

Seguridad de asaltos, asesinatos, tiranía, temperaturas extremas, animales salvajes.

3. Necesidades de amor y sentimiento de pertenencia

Amigos, novia, mujer, hijos.

4. Necesidades de estima.

Deseo de una evaluación de sí mismo estable, firmemente basada y habitualmente alta; de autorrespecho, autoestima y de la estima de otros.

5. Necesidades de autoactualización.

Deseo de hacer aquello para lo que uno está mejor dotado."(233)

Partiendo de esta base biológico-motivacional la filiación filosófica (dentro de lo que cabe) de MASLOW es existencialista (cfr. cap. 2 "Lo que la psicología puede aprender del existencialismo"). Continuando con el problema de la salud mental y la normalidad:

"Parece ciertamente cada vez más claro que aquello que en psicología calificamos de "normal", es en realidad una psicopatología del promedio, tan poco dramática y tan extendida que ni siquiera nos damos cuenta de ella normalmente. El estudio que los existencialistas hacen de la persona auténtica y de la vida auténtica, ayuda a presentar esta falsa apariencia, este vivir de ilusiones y de temores, bajo

(233). MASLOW, A.H.: Motivación y personalidad.
Barcelona, Sagitario, 1963, p. 236

una luz severa y clara que nos lo haga ver de forma manifiesta como enfermedad, por muy amplia que sea su difusión."(234)

Lo más interesante de MASLOW desde el punto de vista del enfoque positivo de la salud mental es la experiencia realizada investigando sobre sujetos que demuestran un nivel de adaptación superior al mundo propio y al ajeno, lo cual les proporciona una extensa serie de cara al estudio de las condiciones frente a los demás hombres. El elemento fundamental en el estudio de estas personas es lo que MASLOW llama "experiencias-cumbre" (peak-experiences) por analogía con esa tan conocida "sensación de montañero" (estado especial de sosiego, de identificación con la naturaleza) en las cuales se perciben de boca de los interesados los detalles y las condiciones de estos momentos especiales de creatividad y desapego que todas las personas sienten -o están en disposición de sentir- a lo largo de su vida. Es decir, sienten una conciencia más aguda.

"El presente enfoque deriva, sin embargo, en su mayor parte, de un estudio directo realizado sobre individuos psicológicamente sanos. Este fué emprendido no sólo por razones de interés intrínseco y personal, sino también para proporcionar una base sólida a la teoría de la terapéutica, de la patología, y por tanto, de los valores. Los verdaderos objetivos de la educación, de la instrucción familiar, de la psicoterapéutica, del autodesarrollo, sólo pueden ser

descubiertos -a mi parecer- a través de este enfoque directo?"
"Por lo que se refiere al estado motivacional, las personas sanas han satisfecho suficientemente sus necesidades básicas de seguridad, entrega, amor, respeto, y autoestimación, de tal modo que ahora se sienten motivadas primordialmente por tendencias conducentes a la auto-realización (definida como realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión -o llamada, destino, vocación- como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona."(235)

Merece la pena apuntar la lista de características positivas de estas personas, que han sido observadas detenidamente y con afanes de imparcialidad:

- " 1. Una percepción superior de la realidad
2. Una mayor aceptación de uno mismo, de los demás y de la naturaleza.
3. Una mayor espontaneidad
4. Una mayor capacidad de enfoque correcto de los problemas
5. Una mayor independencia y deseo de intimidad
6. Una mayor autonomía y resistencia a la inductriación

7. Una mayor frescura de apreciación y riqueza de reacción emocional
 8. Una mayor frecuencia de experiencias superiores
 9. Una mayor identificación con la especie humana
 10. Un cambio (los clínicos dirían un mejoramiento) en las relaciones interpersonales.
 11. Una estructura caracteriológica más democrática
 12. Una mayor creatividad
 13. Algunos cambios en la escala de valores propia:"
- (236)

Todas ellas pueden tomarse sin lugar a dudas como objetivos a conseguir para cualquier persona en su proceso de desarrollo. Es una de las aportaciones de este enfoque de psicología humanista que puede servir como base a un intento de ayudar a construir una vida plena a personas que se encuentran en una situación propicia. Terminamos la exposición de las opiniones de MASLOW acerca del término autorrealización, dando una nueva descripción de esta en la que se añade la idea de "ajuste al desajuste" que hemos tratado páginas atrás:

"Podría describir la autorrealización como un desarrollo de la personalidad que libera a la persona de los problemas deficitarios de la juventud y de los problemas neuróticos (o infantiles, de la fantasía, innecesarios e "irreales") de la vida, de modo que le permita enfrentarse, sopor-

tar y batallar con los problemas "reales" de la vida (los problemas intrínseca y básicamente humanos, lo inevitable, los problemas "existenciales" para los que no existe una solución perfecta). Es decir, no consiste en una ausencia de problemas, sino en un paso de los problemas transicionales irreales, a los problemas reales. A efectos de shock, podría incluso calificar a la persona que se autorrealiza de neurótico que se autoacepta y comprende, puesto que esta frase puede interpretarse de modo que resulte casi sinónima de "comprender y aceptar la situación intrínseca humana", es decir, enfrentándose y aceptando valientemente, gozando incluso, disfrutando con las "deficiencias" de la naturaleza humana, en vez de intentar negarlas." (237)

Los rasgos comunes que presentan estos autores que con mayor o menor fortuna y propiedad hemos incluido dentro del movimiento de la psicología humanista, pueden servirnos de ayuda en la elección de los contenidos de la Orientación personal para adolescentes en instituciones escolares actuales. Sin que eso quiera decir que asumamos de manera absoluta todas las premisas de cada uno de ellos, sí creemos que de las ideas de todos puede salir un nuevo enfoque de la Orientación a personas normales basado en los elementos positivos que éstas tienen y desarrollarlos de una manera "normal" ajena al tratamiento o terapia, por medio de una "apertura a la conciencia" informativa de las condiciones de la vida que los

sujetos han de encontrar. Las ventajas de este enfoque serían:

- de-psicologizar o de-psiquiatrizar la relación entre un orientando y un orientador, restando condiciones negativas "de cura", y enfatizando las positivas de ayuda, informativas o educativas.
- vuelta al hombre como sujeto central y elemento que debe tomar las decisiones en el proceso orientador.
- Adopción de varias "palabras-clave" o "palabras-signo" (autorrealización, productividad, experiencias-cumbre,) que sintetizan la tarea propuesta de una manera muy perceptible.
- cierto grado de divergencia y despego social necesarios para el enfoque positivo de un intento de construir una vida positiva dentro de una sociedad que tan poco la propicia.

Todos estos elementos pueden configurar un "clima de pensamiento" a la hora de exponer a los sujetos de orientación las condiciones positivas para el desarrollo de su personalidad de una manera adecuada. Se encuadran dentro de esa "apertura a la consciencia" o "cambio perceptual" de los que hemos hablado anteriormente como uno de los modelos más adecuados para la orientación personal no psicoterápica a sujetos normales dentro de la institución escolar. Todo ello nos lleva al último núcleo de fundamentos para la elaboración del repertorio de contenidos para la Orientación Personal.

Anteriormente (cap. III) dábamos, en relación con el mundo de los valores, una primera visión del problema de los sujetos de orientación adolescentes y de los cambios que se producen en la actualidad, en las nuevas generaciones como consecuencia de las condiciones de vida que tienen que superar. Intentamos caracterizarlos, de modo general. Es indudable que ni la Edad Media, ni el siglo XVII, ni cualquier otro tipo de entorno social podría haber producido una juventud como la actual. El hombre es fruto de la época en que vive (el entorno temporal) tanto como del entorno espacial, ya que estas dos fuentes de influencia se entremezclan de una manera absoluta. Esto nos lleva a preocuparnos por el entorno actual -intentando extrapolar algo del futuro, si queremos dar alguna durabilidad a nuestro repertorio- de los sujetos de orientación. Como es lógico, la justificación de las ideas que aquí exponemos no puede estar respaldada por un tratado sobre la adolescencia. Dejamos, pues, aparte, los estudios generales sobre la adolescencia -principalmente en lo que toca a los cambios en la estructura física- para centrarnos en los cambios psicológicos y en las nuevas tendencias en la valoración que se producen en el choque entre los adolescentes y las condiciones de vida que la sociedad tecnológica les obliga a contemplar. Tomamos a un adolescente que sigue un proceso de desarrollo biológico normal y tratamos de profundizar en los pensamientos, sentimientos y emociones que provoca en él, de manera específica, el hecho de que su adoles-

cencia se encuadre dentro de la sociedad tecnológica propia de la segunda mitad del siglo XX. Este sería el entorno temporal, en el que vamos a considerar a los adolescentes más desde el punto de vista social que desde el psicológico.

Y para delimitar el entorno espacial -para este trabajo habría de ser, lógicamente, el de la sociedad española- hemos de empezar refiriéndonos de manera directa a una de las condiciones especiales de la sociedad actual que es la universalización, la comunicación global de las líneas de tendencia sociológicas. Las características de la sociedad actual -entendiendo por tal la que se desarrolla en el mundo occidental, por seguir con la terminología de "bloques políticos"-, a la que también podemos llamar industrial, tecnológica, "tecnológica", o cualquiera de los apelativos con que los sociólogos actuales la designan, se extienden de modo uniformemente general por todos los países con un determinado nivel de industrialización; y lo que es más importante, en los países que aún no han alcanzado ese nivel que diferencia a los países desarrollados de los "en vías de desarrollo" -la sociedad española estaría a caballo entre los dos- y de los "subdesarrollados", las líneas de tendencia futuras apuntan hacia una problemática y un comportamiento de los adolescentes similares a los que estos muestran en los países desarrollados.

La universalización, en este sentido, parece que lleva todas las de ganar, y que los adolescentes de todo

el mundo, salvo diferencias nacionales no determinantes, tienen a una concepción de la vida y a unos problemas semejantes en su enfrentamiento con la sociedad adulta. Por tanto, la única fuente de diferenciación serán los desequilibrios económicos que impiden a determinados países alcanzar el título de "desarrollados". A medida que van alcanzando este título, los adolescentes que los habitan van experimentando las mismas sensaciones de choque con la sociedad tecnológica, e incluso, por esa intercomunicación cultural que hemos citado, también experimentan el mismo choque los adolescentes de países subdesarrollados, siempre que no pertenezcan a una cultura manifiestamente primitiva. En cualquier país subdesarrollado de África o Asia -incluso de América Latina- podemos encontrar adolescentes "desarrollados" -estudiantes, hijos de clase alta o media-alta-, junto con otros "subdesarrollados" -hijos de clases bajas, miembros de tribus primitivas rurales, marginados raciales-.

Es éste un nuevo dato a considerar para llegar a la conclusión de que existe un sentimiento internacional común a los adolescentes de diversos países o continentes, que por una causa u otra han llegado a establecer contacto con la sociedad contemporánea, que provoca en ellos unas respuestas de pensamiento e incluso de ideología muy determinadas y específicas. Que las respuestas a este tipo de sociedad son semejantes para todos los adolescentes que por sus circunstancias familiares o sociales se enfrentan a la sociedad de un modo parecido.

Una exposición más simplificada hace ver que los adolescentes de los países "ricos" tienen una determinada comunidad de ideas con los adolescentes "ricos" de los países "pobres" y que a medida que éstos van pasando de "pobres" a "ricos" la generalidad de los adolescentes que los habitan van adquiriendo este mismo núcleo de ideas.

Y es que, como veremos más adelante, esta comunidad de ideas de los adolescentes, depende en gran mayoría de casos de dos factores:

- cultura académica
- riqueza material

Por esta causa son adolescentes en el sentido que aquí consideramos, los hijos de clases altas en países "pobres"; los estudiantes con relativa independencia de sus situación económica -tiende a ser media-alta- y absoluta independencia de la nación a la que pertenecen. Es clara la relación que existe entre entre estos dos factores en el sentido de que el segundo determina de una manera casi universal al primero.

Cabe preguntarse aún por la razón de que el choque solamente sea de los adolescentes, ya que se podría oponer que los adultos también sufren las consecuencias de la sociedad actual. Tres razones pueden explicar este aspecto:

- Los adolescentes son el objetivo central sobre el que tratamos y nos interesa relatar especialmente sus circunstancias.
- Los adolescentes se encuentran con la sociedad ya hecha, y con la necesidad de adaptarse, incluirse en ella. Los adultos la han ido haciendo -se han ido haciendo en ella- y la dosificación que esto implica les libra hasta cierto punto del choque.
- No significa que los adultos no tengan o puedan tener un rechazo de las condiciones sociales, pero lo muestran con menos rebeldía, característica más acusada en el carácter adolescente, aún inmaduro.

Pasemos ahora a enumerar algunas de las circunstancias generales de la sociedad contemporánea, para terminar esta fundamentación de los contenidos para la Orientación Personal viendo las consecuencias que estas tienen para los adolescentes.

El intento de establecer una caracterización de la sociedad contemporánea, debe, necesariamente, tener un matiz generalizador, que resuma los fenómenos más significativos y repetidos, que incidan sobre un número más elevado de personas. Es una opinión común entre los investigadores de la sociología de nuestra época el tomar como punto de partida temporal el fin de la Segunda Guerra Mundial, que "estabiliza", hasta cierto punto el equilibrio político, dividiendo al mundo, de forma harto inconsecuente en dos bloques ideológicos antagónicos e irreconciliables, aunque "convivientes". Posteriormente se añadiría un "tercer bloque" de países subdesarrollados, pero poseedores de las materias primas de producción que también tienen influencia en el equilibrio mundial. La época de relativa tranquilidad subsiguiente a la Guerra Mundial es aprovechada por los países destruidos para reconstruir sus economías y sus sistemas productivos, por Estados Unidos, que vio la guerra desde lejos para disparar su economía a la producción tecnológica masiva (experimentando una etapa de euforia vital: "los felices cincuenta"). Pero entre los dos bloques resultantes se produce la llamada guerra fría -bajo la amenaza terrible de las armas atómicas que

contribuyeron a terminar la Mundial- que dará lugar a uno de los fenómenos sociológicos más importantes de nuestra era: la ANGUSTIA. El miedo a la supuesta nueva confrontación masiva, marca al hombre contemporáneo, comenzando así un cambio en los valores y en la actitud vital de éste.

Un segundo fenómeno es el aumento de bienestar social en las sociedades occidentales -lógicamente más intenso en los países más ricos- pero que se va extendiendo paulatinamente a los demás, hasta el punto de que al comenzar el último cuarto de siglo la extensión y la profundidad de este bienestar por todo el mundo occidental es bastante general. Este bienestar se consigue por medio de un nuevo sistema de producción en cadena que, aun consiguiendo la meta real de aumentar los objetos disponibles para facilitar la vida, produce tres circunstancias negativas:

- Consumismo. Para mantener el sistema de producción hay que incitar al hombre a consumir bienes en la mayor cantidad posible -y esto por los medios discutiblemente humanos y éticos de la publicidad- de modo que se produce una valoración del objeto por encima del hombre y sus valores personales.

- Despersonalización. El trabajo se convierte en tarea rutinaria, producido para la gran empresa y que no llega a la vida del hombre, sino que se convierte en un medio de conseguir más dinero para el consumo.

- Aceleración del cambio. La tecnología cambia continuamente y hay que desperdiciar sus logros en un espacio de tiempo reducido para tomar los nuevos adelantos. Es lo que TOFFLER ha llamado "el choque del futuro"(238)

La conjunción de la angustia, derivada de la inestabilidad e incertidumbre política, y estas consecuencias del sistema de producción de bienes dan lugar al sentimiento de alienación, enajenación, despego, desilusión, o como queremos llamarlo que es la característica psicológica más clara en el hombre moderno. A estas tres realidades condicionantes generales -ANGUSTIA, CAMBIO, ALIENACION, podríamos añadir muchas otras -en los últimos años los problemas derivados de la degradación del medio ambiente, el agotamiento de los recursos naturales, de los alimentos, la superpoblación-, que también influyen, pero siempre dentro de los tres núcleos anteriormente citados, que designan las directrices generales. Por no alargar más el capítulo, los daremos resumidos más adelante.

De acuerdo con lo anterior, al hacer balance de las condiciones sociales del mundo contemporáneo, nos encontramos con la paradoja de que a un mejoramiento de las condiciones de vida no corresponde un mejoramiento de la vida "humana" del hombre, sino que por el contrario éste se desarraiga de los valores positivos, para dirigir su vida por otras pautas que solamente consiguen acentuar su sentimiento

(238). TOFFLER, A.: Future shock. New York, Bantam Books, 1971

to desilusionado. Con un enfoque negativo de sus logros, y ciertamente con poca esperanza de que la vida del hombre de vaya a volver más "humana" en el futuro, hemos de tratar de comprender, de percibir claramente cuáles son los elementos negativos que la sociedad tecnológica produce en el hombre para tratar de:

- modificarlos en lo posible a nivel personal
- adaptarnos a ellos con afán de independencia

Un resumen amplio de las características de la sociedad contemporánea podría ser el siguiente:

- Separación en bloques políticos
- Diferencias abismales entre desarrollo-subdesarrollo.
- Depredación del medio ambiente
- Comunicación global a nivel mundial
- Afluencia económica
- Publicidad y propaganda
- Aumento del tiempo de ocio
- Uniformidad y masificación
- Ausencia de grandes ideales
- Falta de fe
- Superpoblación; pérdida de intimidad
- Burocratización; dominio de los ordenadores
- Desarraigo
- Cultura de masas
- Escapismo (drogas, sexualidad)

- Crisis de la familia
- Predominio de la vida urbana
- Intercomunicación entre clases sociales
- Movimientos de rebeldía generalizados
- Educación obligatoria gratuita (tendencia)

Si nos preguntamos por los responsables de la situación actual de la sociedad y por su negativa o incapacidad para haber evitado en el pasado los defectos que ahora tiene o para modificarlos en la actualidad hacia una dirección conveniente, las respuestas son dos. Para unos, la situación actual es consecuencia de una manipulación intencional por algún elemento irreal, supranacional; es decir, las condiciones derivadas del equilibrio político entre bloques, que induce a cada uno de ellos a actuar de una forma determinada, sin que esta tendencia esté representada en una persona, sino en la situación, que es la que obliga a actuar así (cfr. la "carrera de armamentos" atómicos y convencionales). Para otros, se trata de una evolución impersonal de la propia sociedad, que tiene un ritmo de desarrollo específico, intocable para los que la componen. Otros, en fin, creen que la responsabilidad debe achacarse al cambio ocasionado por la tecnología, y a las circunstancias que esta lleva consigo.

Para TOURAINE, la dominación social adopta tres formas:

1. La integración social.

(hay que participar en el trabajo, en el consumo y la formación, en los sistemas de organización e influencia)

2. La manipulación cultural.

(hay que actuar sobre las necesidades y actitudes. La educación escapa de las manos de la familia y de las de la escuela)

3. El control político de su funcionamiento.(239)

La liberación de este se intenta:

" La sociedad, durante mucho tiempo embotada por la satisfacción de su éxito material no rechaza el progreso técnico y el crecimiento económico; rechaza la sumisión de este a un poder que pretende ser impersonal y racional, y que difunde la idea de que no es más que el conjunto de las exigencias del cambio y la producción.

Frente a una dominación social que se identifica con el crecimiento beneficioso, que sólo considera el conjunto de las conductas sociales como medios de adaptación a las necesidades de este crecimiento, concebido como un producto natural y no social, se alza una rebelión salvaje; la contrapartida, sin embargo, es siempre la lucha en favor de la creatividad y contra los poderes y las coerciones de los aparatos. La dependencia se convierte en conflicto; la participación, en contestación."(240)

(239). TOURAINE, A.: La sociedad postindustrial.

Madrid, Ariel, 1971. p. 12

(240). Ibid. p. 13

Identifica este autor a la dominación social con una tecnocracia tomada como organización política y la define muy adecuadamente del siguiente modo:

"La tecnocracia es un medio porque se define por la dirección de los grandes aparatos económicos y políticos que orientan el crecimiento. Sólo concibe la sociedad como el conjunto de los medios sociales que hay que movilizar para este crecimiento. Es una clase dominante porque al proclamar la identidad de crecimiento y proceso social identifica el interés social con el de las grandes organizaciones que, por vastas e impersonales que sean, no por ello dejan de ser centro de intereses particulares.

La ideología tecnocrática puede ser liberal o autoritaria, y estas variaciones tienen la mayor importancia; pero siempre niega el conflicto social, incluso aunque reconociera fácilmente la existencia de tensiones y de estrategias competitivas.

Sin embargo, estos conflictos existen, y en su raíz está la acumulación y la concentración del poder de decisión y del conocimiento. Las organizaciones tecnocráticas se rodean de secretos y desconfían de la información y del debate público. Tratan de desarrollar su propio poder, imponen a sus miembros una integración social cada vez más fuerte, manipulan las conductas de producción y de consumo

y son agresivas."(241)

RIESMAN, por su parte, afirma que hay tres formas posibles en la dirección de una sociedad:

"- Tradicional. En ella la conformidad la dan las tradiciones. El que se sale de ellas es un inadaptado y un rebelde. Ejemplos: culturas tradicionales tribales y Edad Media.

- Interior. Sociedad que surgió en el Renacimiento y en la Reforma. Hay en ella una mayor movilidad personal, una mayor acumulación de capital, y una expansión casi constante. Las mayores posibilidades de elección que esta sociedad proporciona son manejadas por tipos caracteriológicos que pueden vivir socialmente sin una dirección tradicional estricta y autoevidente.

- "Por los otros". Ha surgido en los últimos años en la clase alta-media de las ciudades. En ella la dirección de los otros constituye el medio predominante de hallar la conformidad. Educación, ocio, servicio, acompañados de un mayor consumo de imágenes y palabras procedentes de los medios de comunicación social. Tales cambios conducen a grandes cantidades de personas a modificaciones en la vías de llegar al éxito, y a la necesidad de una conducta más "socializada" tanto para el éxito como para la adaptación personal o marital. Por la introducción del tipo permisivo de educación se relajan las antiguas formas de disciplina. Bajo esta disciplina, el

grupo de "pares" se torna mucho más importante para el niño que sus mismos padres, que le hacen sentirse culpable si no es capaz de alcanzar popularidad, o de dirigir el grupo. Así surgen los tipos sociales dirigidos por los otros."(242)

RIESMAN compone con HORNEY (243) y FROMM una trilogía de críticos tempranos (por referirse a los Estados Unidos, que han sufrido las consecuencias de la tecnología antes y más intensamente que otros países) de la sociedad tecnológica. HORNEY percibe rasgos neuróticos generales y muy extendidos en una sociedad, de modo que se perciben en lo que FROMM ha llamado "carácter social":

"... núcleo de la estructura de carácter compartida por la mayoría de los individuos de la misma cultura, a diferencia del carácter individual, que es diferente en cada uno de los individuos pertenecientes a la misma cultura... Cada sociedad está estructurada, y opera, de determinadas maneras requeridas por numerosas condiciones objetivas. Entre esas condiciones se cuentan los métodos de producción y distribución que a su vez dependen de las materias primas, de las técnicas industriales, del clima, del volumen de la población, de factores políticos y geográficos y de las tradiciones e influencias culturales a que la sociedad vive expuesta."(244)

-
- (242). RIESMAN, D./ DENNY, R./ GLAZER, N.: La muchedumbre solitaria. Buenos Aires, Paidós, 1962. Cap. II pass
(243). HORNEY, K.: La personalidad neurótica de nuestro tiempo. Buenos Aires, Paidós, 1961
(244). FROMM, E., Psicoanálisis... op. cit. pp. 71-72

Después de analizar las características especiales del capitalismo del siglo XX (técnica, publicidad, consumo) que determinan el "carácter social" específico de la sociedad occidental, que llevan a la enajenación o alienación:

"El hombre no se siente a sí mismo como portador activo de sus propias capacidades y riquezas, sino como una "cosa" empobrecida que depende de poderes exteriores a él y en los que ha proyectado su sustancia vital!"(245)

En el mismo sentido se pronuncia LOPEZ IBOR cuando, después de señalar lo que tienen de neurótico:

- La falta de sentido de la sociedad contemporánea
- El ciclo económico basado en el consumo
- El tomar la sexualidad como algo gratuito y sin sentido, afirma:

"La sociedad moderna no busca remedios morales frente a ese dolor de vivir, sino remedios técnicos. Estos son de dos clases: unos psicológicos y otros farmacológicos. La psicoterapia se ha insertado en las técnicas del bienestar."(246)

La visión del médico nos pone de manifiesto esa "farmacomanía" mezcla de alienación, escapismo y consumo que puede estar convirtiéndose, a estas alturas en un componente del "carácter social" del que hablaba FROMM.

Para terminar con este recuento de apreciaciones

(245). FROMM, Psicoanálisis.. op. cit. p. 108

(246). LOPEZ IBOR, J.J.: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo. Madrid, Cultura Hispánica, 1968. p. 19

críticas sobre la sociedad contemporánea y su entorno, es imprescindible citar de pasada a la "nueva ola" de críticos de la tecnología, a los que KUHNS ha llamado "los profetas post-industriales"(247), críticos de la sociedad tecnológica "desde dentro"; todos se enfrentan desde dentro de ella a la sociedad americana, cuyo carácter social ha sido paradigma de tecnologización, consumismo, aceleración, etc. ELLUL atribuye a la Tecnología - con mayúscula - la responsabilidad de los desequilibrios sociales, económicos y ecológicos; intelectualiza el concepto de tecnología, señalando que más que un fenómeno físico, ha llegado a ser una filosofía -de la efectividad, de la rapidez, del rendimiento, del cambio-, no solamente una manera de actuar, sino de pensar e incluso de ver. Parecidos objetivos, aunque centrando sus esfuerzos en diversos campos, se encuentran en el resto de los "profetas postindustriales": Urbanismo, variaciones en el carácter social (MUMFORD), reconstrucción social (BUCKMINSTER FULLER), medios de comunicación (INNIS, MC LUHAN).

Las propuestas de soluciones generales comunes a todos ellos son:

- La conciencia clara del mito de la tecnología y de la necesidad de su abandono.

- Enseñar a los "no iniciados" para que puedan oponerse al mito dentro de su propia vida.

(247). KUHNS, W.: The post-industrial prophets: interpretation of technology. New York, Feibright and Talley 1971.

Habría que incluir entre este grupo de críidos de la sociedad contemporánea a un gran número de antropólogos sociales, que parten de su conocimiento de las sociedades primitivas, en la formulación de reparos a la sociedad occidental: BENEDICT, MEAD, etc. Hasta aquí un brevísimo resumen de los estudios sobre las consecuencias de la Tecnología, y las críticas que a nivel intelectual o teórico se le formulan. Pasamos ahora a otro tipo de crítica más activa, menos contemplativa intelectualmente, que puede resumirse de un modo no completo, pero relativamente adecuado, con el término "contracultura" o movimientos culturales divergentes.

Abarca una serie enormemente diversa de intentos más o menos logrados de conseguir una sociedad paralela, con unos presupuestos sensiblemente más humanos y menos alienadores que los de la sociedad tecnológica. Hay que incluir dentro de ella todo un conjunto de elementos divergentes cuyos únicos rasgos comunes son los afanes por desprenderse de las desventajas de la sociedad actual.

Algunos de ellos arrancan en el tiempo bastante antes de que surgiese la que llamamos sociedad postindustrial y ligados, bien a movimientos políticos (anarquistas, libertarios, cooperativas, comunas chinas, koljoes rusos, kibbutz israelíes, etc.) o religiosos (huteritas, menonitas

amish, distintas comunidades religiosas). Tienen de común con los movimientos actuales algunos presupuestos y el servir a veces de ejemplo "técnico" de cómo funcionar. Quiere esto decir que movimientos divergentes más desgajados del tronco social siempre han existido, pero con menos publicidad y con menos espectacularidad y abundancia que en la actualidad. El tratamiento de este tema es importante para, más adelante, en relación con las consecuencias que la sociedad contemporánea tiene en la vida de los adolescentes, averiguar si es una verdadera "cultura aparte" esa "contracultura" que se está extendiendo por el modo de vida del mundo occidental.

De este modo describe TOFFLER el desarrollo de la subcultura americana hasta llegar al movimiento hippy:

"En mitad de la década de los cincuenta, un pequeño grupo de escritores, artistas y parásitos pululaba por San Francisco, Big Sur y la costa de California. Rápidamente llamados "beats" o "beatniks", construyeron una manera de vivir distinta.

Sus elementos más conspicuos fueron la glorificación de la pobreza -vaqueros, sandalias, almohadillas y chabolas- una predilección por la jerga y el jazz negros; interés por el misticismo oriental y el existencialismo francés; y un antagonismo general a la sociedad basada en la tecnología.

A pesar de una atención intensa por parte de la prensa, los "beat" fueron pocos hasta que una innovación tecnológica -el ácido lisérgico, mejor conocido como LSD- apareció en escena. Empujado por la publicidad mesiánica de Timothy LEARY, Allen GINSBERG y Ken KESEY, distribuido libremente a miles de jóvenes por entusiastas irresponsables el LSD pronto invadió los campus americanos, y casi tan rápidamente se extendió por Europa. El endiosamiento con el LSD fue acompañado por un nuevo interés en marihuana, droga con la que los "beat" habían experimentado desde hacía largo tiempo. De estas dos fuentes, la subcultura "beat" de los años cincuenta y la subcultura ácida de los sesenta, surgió un grupo posterior -una nueva subcultura que podría ser descrita como una mezcla corporativa de las dos: el movimiento hippie. Amalgamando los vaqueros de los "beat" con los brazaletes y los abalorios del grupo "ácido", los hippies se convirtieron en la subcultura más nueva e intensamente difundida de la escena americana." (248)

¿Tenemos que tomar este movimiento de contracultura actual como una simple moda o se trata de un movimiento más serio? ¿Existe una tendencia nueva y dinámica a lo largo y a lo ancho de todo el mundo civilizado? No estamos en condiciones de afirmarlo. Pero es cierto que son muchos los movimientos divergentes, separatistas y libertarios como para que

exista una ligera posibilidad de que "algo esté cambiando". También puede ser un moda pasajera que no haga sino reforzar las directrices sociales actuales. No hay que olvidar que los movimientos divergentes "están de moda" -sin entrar en su justificación- en otros ámbitos. Basta recordar la educación: HOLT, GOODMAN, REIMER, ILLICH; la psiquiatría: SZASZ, LAING. Esto lleva al problema fuera de los límites que aquí nos planteamos, pero en la actualidad se extiende esta influencia entre los jóvenes y por tanto debemos tratarlo como problema real.

El estudio general más completo sobre estos temas de contracultura, -aunque un poco "periodístico- es el de ROSZAK (249). En él, la divergencia cultural es un elemento positivo, desde el momento en que se opone a la sociedad tecnológica, blanco común de todos los movimientos contraculturales; y la inclusión de esta en los grupos marginados, es una derrota, aunque para los iniciados pueda traer aparejados todos los beneficios de bienestar que la sociedad de este tipo proporciona a sus miembros. Así, y referido a la sociedad americana:

"Cuando, por fin, el negro, tras una lucha desesperada y sin tregua, arranque a la gran sociedad su parte legal del botín, equivalente a la del blanco -empleo estable, ingresos seguros, facilidades de crédito, acceso libre

(249). ROSZAK, T.: El nacimiento de la contracultura.
Barcelona, Kairós, 1973

atodos los establecimientos públicos, y un hogar que llenar con objetos de consumo- entondes habremos de preguntarnos si esto es una derrota o una victoria para la contracultura...

¿ Qué significa la justicia social para los desheredados? En primera aproximación significa ser admitidos a todo aquello de que los excluye el egoísmo de la clase media. Pero ¿cómo conseguir esa admisión sin convertirse al mismo tiempo en elemento integrado y defensor de la tecnocracia?."(250)

Por lo tanto, antes de coseguir un consumismo negro, o indio, o chicano, o portorriqueño, -cualquier grupo étnico o social proclive a la "contracultura"-, una opulencia negra, una clase media de otro color, casi es mejor que los desheredados sigan en sus ghettos, pobres pero libres. El rechazo de la cultura tradicional no puede ser más dramático.

De todos modos, hay que señalar un elemento de la contracultura que incide en su eficacia. Es lo que ya hemos anticipado antes al hablar de "moda". Estos movimientos divergentes suelen estar compuestos por hijos de clase media acomodada, muy basada en el poder del dinero, y con tendencia a la comercialización y al "consumismo"; y por supuesto, enormemente separados de la cultura del obrero y del pobre. Se puede afirmar que las posturas son lo suficientemente antagónicas como para decir que los jóvenes contraculturales

quieren salir de la sociedad en la que los jóvenes obreros quieren integrarse por todos los medios. Este es el punto de inconsistencia ideológica más grave que presenta este movimiento, pero eso no le resta importancia para nuestro intento, ya que los adolescentes con que tratamos, son precisamente de clase media o media-alta, con un entorno ideológico propicio a la adopción de estas ideas.

Es interesante apuntar también la estrecha relación que este tipo de cultura tiene -en parte por moda- con el misticismo Zen de origen oriental (Cfr. WATTS (251), MERTON (252) como máximos divulgadores de estas doctrinas): Esta concepción del mundo cuestiona:

- La validez de la concepción científica -mística o no mística- del mundo.

- La supremacía del conocimiento cerebral, racional -frente al empático o afectivo-.

- Los valores de las conquistas tecnológicas -frente a una vida más unida a la naturaleza y menos empujada-.

No se puede predecir la duración de este conjunto de ideologías, pero seguirán extendiendo su influencia, a pesar de ser marginales, sobre la juventud de diversos países

(251). WATTS, A.W.: El camino del Zen.
Barcelona, Kairós, 1975

_____ : El gran Mandala
Barcelona, Kairós, 1970

(252). MERTON, T.: El Zen y los pájaros del deseo.
Barcelona, Kairós, 1972.

contagiando, junto con su visión nueva de la vida, su filosofía del psicodelismo, que llega a las drogas como medio de expansión personal. Hasta aquí el estudio teórico del movimiento. Veamos cuáles son las soluciones prácticas que ha producido. Las más espectaculares son las comunas (entendiendo por tales las que podríamos llamar "psicodélicas", para diferenciarlas de las políticas, que no tienen nada que ver con el movimiento, de las que R. FAIRFIELD visita más de cuarenta permanentes en Estados Unidos (253).

Basadas en presupuestos utopistas del siglo XIX (HARRINGTON, SAINTE BEUVE, THOUREAU) o del XX (SKINNER, HUXLEY, RIMMER) y en las enseñanzas prácticas de las comunidades rurales, tratan de erigir una vida comunitaria basada en la igualdad, el compartimiento de las ventajas y cargas, educación y cuidados comunitarios de los niños, etc. Ciertamente que en números relativos no constituyen una masa importante; que muchas fracasan debido a su inexperiencia en las labores del campo, o cuando se termina el dinero que los miembros aportaron en el momento de su fundación; que otras se equipan con medios técnicos agrícolas como único medio de sobrevivir, etc... pero ahí están y ahí está su influencia. Y algunas de sus opiniones son consistentes, como estas que un miembro de una comunidad rural (The lower farm) comunica a

(253). FAIRFIELD, R.: Communes U.S.A.: a personal tour
Baltimore, Penguin Books, 1972

FAIRFIELD:

"Cualquiera que no está perdido en un mundo de ensueño, reconoce que la gente no necesita realmente completa libertad del trabajo y la responsabilidad. Una vacación, un período de compensación por la opresión previa de su vida, sí. Pero no continúa diversión, La mejor diversión es el trabajo que llena... Los dos ingredientes esenciales de la salud mental están representados por una mezcla ponderada de amor y trabajo."(254)

Estas serían las propuestas prácticas de un movimiento que sigue siendo una incógnita social, pero que ya tiene exégetas desde el punto de sus repercusiones morales.(255) Relacionado con el anterior movimiento se encuentra un grupo de "utópicos", que se enfrentan a la sociedad por medio de la producción de alternativas teóricas al carácter social de éstas. Los que podríamos llamar "negativos" (ORWELL, HUXLEY) señalan en sus obras a la sociedad con sus defectos exagerados: despersonalización, falta de libertad, enajenación, sinsentido vital, etc. mientras que los positivos (SKINNER, RIMMEE) enfocan el problema de la reconstrucción vital con realismo y tratando de aportar soluciones nuevas pero válidas dentro de su fantasiosidad. ¿Realmente influyen algo estas utopías "populares" y otras menos conocidas? En muchas oca-

(254). FAIRFIELD, op.cit. p. 179

(255). RUPERT DE VENTOS, X.: Moral y nueva cultura.
Madrid, Alianza editorial, 1971.

siones solamente de un modo teórico, formando parte de ese corpus contracultural, de un núcleo de pensamiento en el cual la utopía es una salida. En casos particulares, muy desgajados ya del tronco social, sí puede tener alguna derivación práctica (una de las comunas visitada por FAIRFIELD lleva el nombre de Walden Dos, igual que la obra de SKINNER; el experimento Harrad de RIMMER está siendo llevado a la práctica tanto en Europa como en América.) La importancia práctica, al menos por ahora, de este tipo de movimientos, es muy escasa fuera de los círculos de "iniciados".

Mayor influencia por su difusión más amplia, el nivel académico de sus teóricos, y la seriedad de sus estudios, tiene el movimiento de la prospectiva social; aunque la lógica, dificultad de sus estudios, debido a circunstancias imprevistas, les convierta a veces, más que en estudios prospectivos, en resúmenes indicativos de las tendencias más avanzadas de la sociedad actual.

Esto lo podemos ver ejemplificado en las previsiones que para 1980 hacía H. Kahn en 1960.

" 1. Tendencia desde hace 8 ó 9 siglos a poner énfasis en los valores cosmopolitas, humanísticos, antimilitaristas, antinacionalistas, laicos y hedonistas, y que se manifiesta en especial inmediatamente después de la iniciación de la cultura postindustrial.

2. Renacimiento en Occidente de una reacción similar a la que se produjo a finales de la primera guerra mundial contra el nacionalismo y sus símbolos y representantes.

3. Una reacción actual, (ejemplificada en el movimiento de la nueva izquierda, pero de un cauce mucho más general) contra la ciencia y la tecnología moderna, la eficiencia económica y administrativa y la burocracia privada y gubernativa.

4. Crisis del liberalismo, caracterizada, entre otras cosas, por una reacción contra el individualismo y el racionalismo, por una rebelión contra la dominación de los grupos orientados hacia la eficiencia económica y material, los valores del "establishment" y el mundo de los negocios.

5. Mayor importancia de los intelectuales, con una tendencia a desafiar los tabúes "irracionales y restrictivos" los "totems", los mitos y los carismas, postulando una discusión de las lealtades tradicionales.

6. Una prolongada reacción "contra el gobierno de Washington", antiamericanismo como exponente de una animadversión antisuperpotencia.

7. Mayor influencia por la pérdida general de la reputación y el prestigio de las fuerzas armadas y de las

instituciones gubernativas en general.

8. Menor tolerancia entre injusticias sociales "injustificadas" e "inicuñas".

9. Abismo generacional claramente diferenciado.

Producido por los anteriores cambios y por la tendencia de las clases altas de educar a sus hijos de un modo muy liberal y en un ambiente cuya orientación educativa se caracteriza por la indulgencia, la pasividad y el hiperestímulo, en contraste con la "ética puritana" en que fue educada la actual clase dirigente.

10. Atención hacia las frustraciones sociales (negros, pobreza, contaminación, dificultades urbanas).

11. Alienación de los jóvenes de las clases alta y media acomodada, estimulada por una aparente apatía e insensibilidad de las generaciones más viejas.

12. Distintos efectos de los medios de comunicación de masas que difunden noticias de violencia. Renacimiento de una confianza en la paz y en el origen del movimiento de protesta."(256)

(256). KAHN, H.: "El mundo de 1980" En Revista de Occidente. Tomo 53, Agosto, 1964. pp. 67-68 passim.

Conclusiones de este tipo, que si no son aventuradas son poco válidas, y si son demasiado aventuradas son poco creíbles, son las que proporcionan los estudios de prospectiva social; HELMER, PECCEI, BAIER y RESCHER, BOHLER, BOULDING. Los métodos actuales de prospectiva (técnica Delphi, Sistema de proyectos), no son capaces de superar la variabilidad de las circunstancias.

La técnica de la aventura intelectual, siguiendo la extrapolación de las circunstancias actuales, usada por TOFFLER, junto con un enfoque muy original, aporta gran cantidad de nuevas ideas -no menos válidas que las de otros métodos más "rigurosos"-; la compaginación de todos los acontecimientos actuales -preferentemente referidos a la sociedad americana, pero con frecuentes alusiones a diversos países- aporta mucha cohesión y medios de comprensión propios de ella. Ya hemos citado anteriormente a este autor, para referirnos a su diagnóstico fundamental que es el del dominio de "cambio acelerado" que produce el fenómeno por él llamado "transience" (imposibilidad de adaptarse al cambio por la gran velocidad a que este se produce. Las relaciones personales se acortan, y todas las circunstancias se aceleran).

Si en el futuro la tecnología continúa imperando en la sociedad, las consecuencias serán una intensificación de las desventajas, hasta el punto de que esta pueda llegar al Colapso.

"para sobrevivir" dice TOFFLER, "para evitar lo que hemos llamado el shock del futuro, el individuo debe volverse infinitamente más adaptable y capaz que en ningún otro momento anterior. Debe buscar modos totalmente nuevos de acercarse a sí mismo, porque todas las antiguas raíces -religión, nación, comunidad, familia o profesión- se tambalean actualmente bajo el impacto del cambio acelerado. Antes de que pueda hacer esto, sin embargo, debe entender con mayor detalle cómo penetran los efectos de la aceleración en su vida personal, se filtran en su conducta y alteran la calidad de su existencia. Necesita, en otras palabras, entender la "transience".(257)

Resumiendo todo lo referente a la sociedad contemporánea en el campo que nos interesa, diremos que las influencias de estas son claras; no generales, pero sí presentes a lo largo de muy diversas culturas -se puede hablar de subculturas dependientes de ellas-, que influyen en los adolescentes actuales del modo que veremos a continuación.

(257). TOFFLER, op. cit, p. 35

Ya hemos adelantado anteriormente que el concepto de adolescencia que hemos de utilizar no es el que enfoca el problema desde el punto de vista de los cambios físicos que se producen en el paso de la infancia a la madurez, principalmente en torno al período de la pubertad, en el cual se manifiestan de una manera mucho más brusca. El tipo de problemas que ocasiona este cambio, -aceptación del propio cuerpo, complejos, angustias, timidez- aunque pueden presentar dificultades psicológicas posteriores, son más fáciles de superar -quizá en mayor medida en la sociedad actual, por su mayor apertura y espontaneidad que otras anteriores tuvieron- que los problemas que plantea la inserción social desde el punto de vista personal una vez superada la pubertad.

A este respecto podemos afirmar de nuevo que la adolescencia propiamente dicha es más un fenómeno social que psicológico -y aun más en el tiempo presente-. Si comparamos las culturas en diversos estadios de desarrollo, encontraremos una igualdad temporal entre todas ellas en cuanto al fenómeno fisiológico de la pubertad. La edad en que se llega a ella es semejante -independientemente de la trascendencia que tenga este acontecimiento en cada cultura, desde aquellas en que pasa desapercibido, hasta otras en las que va precedido de un largo y a veces cruel, período de iniciación, de "ritos de paso", ceremoniales, etc.

No ocurre lo mismo con la adolescencia propiamente dicha. No comienza siempre a la misma edad, ni termina siempre en edades semejantes para diversas culturas, hasta el punto de que en algunas de ellas se es adulto a los 15 años, y en otras -la nuestra- a esa edad se comienza a ser adolescente. Se confunden frecuentemente en la sociedad actual, como si fueran sinónimos, los términos joven y adolescente, enfrentándose ambos a la etapa de la pubertad. La tendencia dominante es el alargar el tiempo de adolescencia por su límite superior, hasta el punto de que para algunos autores existe una confusión entre los términos adulto-joven, y sería necesario usar algún término nuevo para referirse a la nueva realidad. Así opina, por ejemplo, PETERS:

"Orientadores, profesores, directivos escolares y padres varían en su percepción de un nuevo estadio en la secuencia de desarrollo de la vida humana - un tiempo que no es adolescente ni adulto. La recién adquirida autonomía, tanto legal como social y la gran cantidad de nuevas situaciones por las que atraviesa la juventud -educativas, vocacionales y sociales- no comportan ni la dependencia de la adolescencia ni las aparentemente fijas decisiones de la condición adulta. Desde los últimos meses de la pubertad hasta la mayor parte de la década de los veinte a los treinta, la juventud encuentra muchas corrientes contradictorias en su búsqueda de un sentido de dirección a su vida. La orientación y el consejo deben tener en cuenta los factores únicos de este grupo de edad entre las incertidumbres

contemporáneas. Una comprensión de la naturaleza de este grupo, y de los ejemplares ideográficos de los individuos que lo componen, parecen ser el único fundamento adecuado para establecer programas de orientación y enfoques del consejo personal más efectivos."(258).

En la misma línea opina KENISTON:

"Millones de jóvenes hoy no son adolescentes psicológicos ni adultos sociológicos; caen en una "tierra de nadie" psicológica, un estadio de vida que carece de definición clara."(259)

La idea de la "adolescencia expandida" aparece, junto con la de "adolescencia cambiante" en estas palabras de ALBA:

"En general, cabe decir que cuanto más modernizado es un país, cuanto más se avanza hacia la época contemporánea, tanto más se prolongan la niñez y la juventud.

En la Antigüedad, por ejemplo, se era niño hasta los ocho o diez años, y a partir de ese momento se entraba en la juventud, que solía terminar a los dieciséis o diecisiete. En la Edad Media, cuando los hombres se casaban muy jóvenes, la juventud terminaba a los quince o dieciséis años. Hoy, la

(258). PETERS, H.J.: prólogo a POWELL, M.: *Youth: critical issues*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, pub. co. p. iii 1972

(259). KENISTON, K.: Youth and dissent: the rise of a new opposition. Cit. por POWELL. vid. supra p. 7

juventud se prolonga, en el concepto social de la misma, más allá de la mayoría de edad. Por ejemplo, ciertos partidos políticos aceptan en sus juventudes a personas hasta los 25 e incluso los 30 años.

Esta prolongación de la juventud se explica por la extensión de la longevidad. A los treinta años, se era ya anciano en el siglo XIII, mientras que hoy a los sesenta apenas comienza la vejez. La longevidad media era de 27 a 30 años hace apenas tres siglos, para subir a los 70 en el mundo occidental (aunque en los países en desarrollo es menor, y en los subdesarrollados no llega a los 35 años)."(260)

Más adelante apunta este autor un rasgo de intencionalidad de los sujetos que están dentro de este grupo de edad que consideramos, de "acortar" la adolescencia y "extender" la juventud:

"El joven separado (se refiere con este término a la juventud occidental de los años sesenta) se diferencia de los jóvenes de generaciones precedentes en un rasgo muy importante. El joven, antes, tenía prisa por llegar a ser adulto, porque sólo con ello gozaba de la independencia, la responsabilidad, los derechos, los privilegios que por ser joven le eran negados... La generación separada, en cambio, no tiene prisa por dejar de ser joven y llegar a la edad adulta. Al contrario, quisiera retrasar tanto como fuera posible

(260). ALBA, V.: Historia social de la juventud.
Bardelona, Plaza y Janés, 1975 pp. 15-16

este momento. Por esto, muchas de sus actitudes, su indumentaria, su vocabulario, sus gustos, no son propios de los jóvenes que se acercan al final de la juventud, sino de adolescentes retardados. La edad adulta da miedo, en cierto modo, porque es la edad de enfrentarse con ese futuro que por su complejidad atemoriza a los jóvenes, y la edad en que habrá que aceptar como normal esa soledad que los abrumba o deprime. Mientras se es adolescente o joven se pueden trabar amistades ocasionales, hacer cosas no convencionales, vivir como se quiera, no dar cuentas a nadie (ahora que la familia ya no las exige). Es decir, postergan el momento de encararse con el miedo al futuro y a la soledad. De aquí que se encuentren estudiantes de treinta años o más, que se han pasado toda su vida, desde la adolescencia en recintos universitarios, que nunca han vivido en el mundo abierto de las ciudades... Podría decirse que para los jóvenes, lo que hace la juventud no es la edad, sino los signos externos de una manera de existir: el vestido, el peinado, el vocabulario, la actividad, los gestos, el modo de ganarse la vida, los valores que se aceptan y aquellos que se rechazan. En suma, la juventud es, más que un período de la vida, un modo de vivir; es un estilo."(261)

Por todo ello, enfocando la adolescencia más como un fenómeno social que psicológico, tal como se manifiesta en la sociedad actual, hemos de afirmar que este tipo de vivir la adolescencia está enormemente influenciado por las

características especiales de la sociedad contemporánea, de las cuales, las de máxima influencia son las que derivan de:

- nivel económico de opulencia
- nivel cultural
- nivel educativo.

Un nivel elevado en estos tres aspectos (están muy relacionados entre sí) lleva a una expansión de los problemas específicos de los adolescentes de todos los países que los poseen, conformándose a la adolescencia actual típica.

Por tanto hay que dejar de pensar en la adolescencia como un estadio de desarrollo tendente a la consecución de unos modos de vida preestablecidos y absolutos, iguales para todos los países, para tomarla como algo que se forja de forma distinta en contacto con cada tipo de sociedad, en períodos cortos (dos o tres generaciones) y que, por tanto es enormemente cambiante. En palabras de GRINDER:

"Cada generación de adolescentes, tanto individual como colectivamente, debe considerar qué aspectos de la sociedad y que "standards" de la edad adulta deben ser reafirmados y cuales deben ser puestos a prueba. Los conceptos de madurez, aunque son útiles como directrices generales, son irrelevantes para especificar el comportamiento normativo durante un período de cambio social" (262)

Los cambios en los modos de vida de los adoles-

centes se producen de acuerdo con la sociedad en que viven, con el modo como son tratados por los adultos en ella, con las expectativas que de ellos tienen. Otro punto importante en la conformación de la sociedad adolescente, que le confiere una mayor influencia, es su número, significativamente mayor por la explosión de la población, que lleva a una "inversión" por parte del comercio en ella. El que sean muchos -y además se encuentren reunidos en ciudades o al menos en centros educativos, en interacción directa y con tiempo libre- hace que los productores de bienes de consumo -principalmente los referentes al ocio y el vestir-, enfoquen sus estudios de mercado sobre los adolescentes como núcleo de clientes grande, fácilmente influíbles -la "tendencia a la conformidad" de estos juega a su favor- y lo suficientemente afluente como para hacer rentable la inversión.

Con esto los adolescentes adquieren conciencia de su influencia y de la fuerza de su número, hasta el punto de que algunos autores, como veremos, más que en un grupo social los engloban en una subcultura, e incluso en una verdadera clase social aparte.

Otro motivo de soberbia adolescente es la influencia que tienen sobre los adultos jóvenes, que copian sus actitudes, modos de vestir, cabello largo, estilo en general. Se puede hablar a este respecto de una "hebelatría" o adoración de la juventud por parte de los que ya la pasaron y quieren rememorarla con añoranza o bien quieren adoptar lo que de positivo

tiene el modo de vida juvenil.

Pero veamos cuales son las dificultades que la sociedad contemporánea plantea a los adolescentes en la realización de lo que para ellos es tarea fundamental: la formación de la identidad, como la llamó ERIKSON (263). Se encuentran en una sociedad inestable, cambiante, alienada, hipócrita, compleja, sin valores espirituales y masificada. Esto choca con el idealismo inherente a la personalidad del adolescente, que se refugia en el desencanto pasivo y desilusionado o en la actitud agresiva de rebeldía, pero no puede identificarse con algo tan complejo -perciben muy variados modos de vida que son igualmente aceptados por la sociedad-, o tan negativo para ellos -perciben las hipocresías adultas, el "doble juego" en el área de la moral, de la ética, la economía, el patriotismo, los derechos humanos, etc.

Esto ocasiona en los adolescentes una serie de problemas vistos del siguiente modo por ALBA:

"El problema familiar. (El joven no produce y consume mucho; los padres sienten su autoridad amenazada por el crecimiento de los hijos).

El problema sexual y el del amor. (El joven tiene capacidades físicas y psicológicas cuya utilización la sociedad trata de impedir con sus tabúes).

El problema económico. (El joven quisiera indepen-

(263). ERIKSON, E.H.: Identity: youth and crisis.
New York, W.E. Norton and Co. 1968.

dizarse, pero debe seguir dependiendo de sus padres, porque ni su trabajo ni sus estudios bastan para sostenerlo).

El problema de la vocación. (El joven debe decidir, cuando aún no ha vivido apenas, cómo orientar su vida, qué oficio o profesión ejercerá)

El problema de la salud. (Ahora casi desaparecido en los países industriales, pero subsistente en los del tercer mundo, donde un alto porcentaje de jóvenes mueren o quedan disminuidos de por vida a causa de enfermedades):

El problema político. (Las decisiones que los adultos adoptan afectarán toda su vida, pero el joven no tiene voto -salvo en algunos países-hasta los 21 ó 23 años)

El problema del tiempo. (El joven, menos ocupado, está más amenazado que el adulto por el aburrimiento)

El problema de la identidad. (El joven necesita saber no sólo quién es como individuo, sino qué dará sentido a su vida)(264)

BROWN señala cinco causas determinantes para lo que él llama "juventud alienada" -la que, entre los 18 y los 26 años se encuentra en un estado de adolescencia sociológica y de edad adulta psicológica-:

"- La dislocación social que se deriva del cambio que se sucede demasiado rápidamente para la capacidad humana de integración. Asociada a la dislocación está la tendencia a la urbanización y a la vida compleja, descentralizada (sic) y despersonalizada; consecuentemente, las relaciones

personales estrechas han sido desplazadas por obligaciones contractuales; así, muchas personas carecen de una fuente básica de satisfacción emocional y experimentan sentimientos de alienación y anomía.

- Incertidumbre del resultado de los trastornos sociales y culturales.

- El deseo de tener éxito, que es definido en esta sociedad en términos de estabilidad financiera y bienes materiales visibles. Muchos adolescentes rechazan este énfasis exagerado en el materialismo y la competición, y eligen modos de vida muy diferentes de los tradicionales que los adultos esperan.

- El concepto de "encajar bien", que exhorta la adaptación o el ajuste, y reduce los incentivos a la individualidad y la creatividad.

- La ausencia de atención directa. Ausencia de situaciones afectivas en la vida. Por tanto el adolescente rechaza los valores de una sociedad que no cuida de él."(265)

Algunas comunes a las anteriores, y otras nuevas, basadas en un conocimiento más profundo del mundo adolescente señalan MOSHER y SPRINTHALL:

"Las causas de nuestro fracaso general para promover un desarrollo personal positivo y saludable durante la adolescencia son múltiples y complejas. Postindustrialización, la eliminación de la familia como unidad, la cuota de cambio social, el materialismo, la exposición a la hipocresía adulta

el surgimiento de una cultura juvenil, separada, la decadencia de los valores "tradicionales" y el surgimiento de valores divergentes, opulencia y pobreza, el fracaso en la adopción de valores, la bomba atómica: todas son causas sugeridas... Los males de la sociedad son perjudiciales en el más alto grado para los jóvenes. El argumento principal es que la juventud experimenta y es afectada más profundamente por tales problemas porque viven, psicológicamente en una posición más expuesta y vulnerable. Hasta cierto punto, horrorizada por las deficiencias y desigualdades de su sociedad, aferrados por la perspectiva de una edad adulta en la "muchedumbre solitaria", y simultáneamente víctimas de un programa educativo cada vez más desproporcionado que tiende a poner todo el énfasis en lo cognoscitivo en detrimento de lo experiencial, los adolescentes parecen cogidos en una corriente de fuerzas cruzadas que les priva de su sentimiento de competencia y control, los elementos esenciales de la edad adulta en el mejor sentido." (266)

Terminamos esta relación con la cita del sociólogo español S. del CAMPO, que enfoca el mismo problema desde la sociedad española:

"1. El cambio que más aísla a la juventud actual es la ruptura de la vida familiar.

2. Desplazamiento del prestigio del grupo de la edad madura al grupo de edad más joven.

3. Superior poder económico de la generación joven

(266). MOSHER y SPRINTHALL, op. cit. p. 6.

actual, con lo cual se integra plenamente en la sociedad de consumo.

4. La generación joven actual es la que mejor está desarrollando una autoconsciencia fundamental. (Hasta el punto de formar una cultura aparte).

5. En la juventud actual se percibe una demanda de descentralización en todos los aspectos de la vida social, política e industrial. Odio hacia las instituciones burocráticas impersonales.

6. Los jóvenes son usados en las guerras y explotados en tiempo de paz. (Cfr. el desempleo juvenil)

7. En las sociedades donde(Sic) los jóvenes tienen status alto, el cambio social es pequeño y donde es bajo los adultos pueden fácilmente poner trabas a la subida en status.

8. Los que acuden a la enseñanza superior están segregados del mundo del trabajo, y tienen que retrasar mucho -con los riesgos que esto implica- su incorporación a la vida social real, al matrimonio y al trabajo.

9. Se precisa, por tanto, un reconocimiento más generoso y exacto de la naturaleza real y potencial de los adolescentes. Su acercamiento a los adultos permitiría configurar una población juvenil menos en conflicto consigo misma y con el mundo.

10. En suma, cabe señalar que la definición social de la posición del joven incluye actualmente un excesivo grado de dependencia.

11. A pesar de las preocupaciones manifiestas de los adultos por los jóvenes, plasmadas en las organizaciones juveniles, éstas son un intento idealizado de segregación y de mantenerlos en una dependencia real y operativa.

12. Pero los cambios sociales que acaecen, no sólo coinciden sobre los jóvenes, sino que son generales en la estructura social, y por tanto, cambia el papel de los adultos al hacerlo el de los jóvenes.

13. Quizá^{se} haya emergido la necesidad de los jóvenes de aferrarse a los valores morales absolutos, de contar con una ética no mediatizada por el compromiso. Acaso lo más característico de la psicología juvenil sea la necesidad de orientarse con realismo en el mundo en que vive, de organizar con sentido y coherencia los datos de su experiencia. En ello le va la elaboración de su propia identidad personal." (267)

No está cerrada aún la discusión acerca de si todas estas condiciones especiales que los adolescentes experimentan les han llevado o les llevará en el futuro a la constitución de una sociedad aparte. Para unos autores los adolescentes son un grupo integrado dentro de la sociedad, que a causa del momento evolutivo en que se encuentran, tienden a separarse transitoriamente de los esquemas generales de la sociedad; en la mayoría de los casos, solamente se manifiesta esta separación en los signos más externos e inoperantes: diversiones, vestidos, actitudes. Es decir, no llegarían ni siquiera

a constituir una subcultura.

Para otros, -COLEMAN señaló muy tempranamente la importancia de "peer-group" o grupo de iguales" (268)- los adolescente tienen una visión de la vida lo suficientemente diferente como para ser incluidos en una subcultura desgajada del tronco social gaeral.

Otros, por fin, atribuyen a la sociedad adolescente un grado de independencia y separación mucho mayor, hasta el punto de que llegarían a formar una clase social aparte. Así opina el citado V. ALBA.

Los motivos que se pueden hallar para sustentar esta consideración de los adolescentes como clase social, no se refieren ya simplemente a criterios externos o accesorios: lenguaje críptico, fundamentación de la vida social en el grupo de iguales, estilo de vida distinto; se refieren a creencias más profundas, que podrían llegar a considerarse como una ideelogía. A este respecto hay que citar necesariamente el movimiento casi universal de la rebelión estudiantil. Sería demasiado largo el tratar de encontrar las raíces de este movimiento. Bastará con caracterizarlo como un movimiento inco-nexo y poco organizado, habitualmente violento, que protesta de manera esporádica y con motivos a veces nimios (cfr. mayo de 1968 en Francia) contra todo -entendiendo por todo la so-

(268). COLEMAN, J.S.: The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education, New York, The free Press, 1961

ciudad actual y su forma de vida. Hubo algunos movimientos más organizados -New Left, SNCC, SDS- que tuvieron poca duración como elementos corporativos. A veces hay tras ellos una serie de "teóricos" - p. e. los "nuevos filósofos" del Mayo francés-. Sus mayores movimientos de masas han sido hasta ahora Berkeley y París, curiosamente dentro del mismo año. También hay que citar que este tipo de rebeliones se producen en países de gobierno dictatorial -Primavera de Praga- en los que son los estudiantes los elementos más activos; aunque de signo distinto a los de los países occidentales, que ya tienen la libertad por la que los orientales luchan, son del mismo modo, una manifestación del "estado de ebullición" en que se encuentra la juventud de este siglo.

¿Puede todo esto obligar a la determinación de la juventud como una clase social aparte? La respuesta es difícil en este momento. Es necesario considerar que la "rebelión" no queda circunscrita solamente a la Universidad, sino que desde hace años sigue una tendencia de expansión a la Enseñanza secundaria. Ahí quedan los argumentos que apoyan el que, por muy inconexos que aparezcan todos estos movimientos, algo hay que une a la juventud de hoy contra la sociedad, y que probablemente llegará a extenderse, con unas consecuencias aún imprevisibles.

De todos modos las acciones violentas de los jóvenes no son nuevas ni se han reducido a la protesta general.

Las acciones negativas a que llegan los adolescentes desarraigados se pueden resumir de las noticias de los periódicos o de los ficheros de los hospitales:

- Semidelincuencia. Los tradicionalmente llamados "gamberros" o bandas juveniles. ("Teddy boys" en Inglaterra, "Hell angels" en Estados Unidos, "Halbstarcken" en Alemania, "Raggare" en Suecia, etc), que dirigen su agresividad contra las bandas opuestas, por el dominio de un territorio o de determinados privilegios urbanos.

- Delincuencia. Producida por el excesivo tiempo de ocio, el paro juvenil, el fomento del consumo, la rebelión social individual.

- Drogas. (Alcohol, marihuana, LSD, cocaína) en esta progresión. Las causas: desilusión, afán de experiencias nuevas, problemas personales o sociales (guerra de Vietnam), desequilibrios psicológicos.

Todas estas circunstancias pueden hacer que se cumpla la profecía de MEVES:

"El futuro de los pueblos civilizados en el área del mundo occidental está amenazado por una enfermedad psíquica que es tanto más peligrosa cuanto que no está siendo diagnosticada ni conocida en las medidas de proliferación en que realmente se da, hasta el punto de conducir a la formación de grupos que encarnan un peligro para la sociedad.

1. En sentido general, por una no-aceptación del orden establecido como consecuencia de una desgana procedente

de la delimitación de los impulsos. Frecuentemente se manifiesta en un abandono personal en cuanto al modo de vestir y al estilo de vida. Más tarde adopta posturas de protesta más o menos violentas contra la forma de ordenamiento, cualquiera que éstas sean, movidas por los resortes de la agresividad que, agitándose en un círculo vicioso, son fortalecidas por falsos módulos de comportamiento y frustración respecto al medio ambiente.

2. En las gigantescas aspiraciones delusoras, originadas por el complejo del que no recibió a tiempo lo que le pertenecía; este complejo actúa básicamente en forma de delitos contra la propiedad.

3. En una pasividad de hondo calado. Esta da lugar a una falta de capacidad de aguante para el trabajo. En la carencia de facultades para efectuar un esfuerzo (por ejemplo, ausencia de toda posibilidad durante el período de formación para empeñarse en conseguir un fin y permanecer en la huella a través de intervalos o períodos difíciles) hace aparecer formas de conducta que sobrecogen por sus características de perezosa apatía.

4. En una incapacidad para cualquier forma de vinculación afectiva y, con ello, en la pobreza de sentimientos de responsabilidad ante el prójimo, por lo que en estos sujetos se origina una falta de disposición para las actitudes de abnegación.

5. En el raquitismo de la conciencia, con lo que aparece la carencia del órgano director y controlador de los

impulsos instintivos que por naturaleza son primariamente egóístas, como el ansia de poderío, la ambición de poseer y la sexualidad.

6. En una concepción de las cosas de signo negativo, nihilista y hostil, o incluso negativo, lo que da lugar a la inclinación a actos de venganza con violencia y faltos de discriminación. La cual inclinación

7. viene a mezclarse con un sentimiento fundamental de frustración y capitulación, fomentando la vulnerabilidad para el consumo de distintas clases de estupefacientes (alcohol, nicotina, drogas, orgías sexuales, lo mismo que alborotos" (269)

Por muy negra que parezca, esta es la situación que se nos puede ofrecer en breve espacio de tiempo y ante la cual -y con ello terminamos este capítulo-:

"...Sólo es posible una defensa: el recurso de las propias fuerzas de resistencia; lo que supone una toma de conciencia de la amenaza que lo circunda. Ordenes exteriores, como por ejemplo las garantías estatales de la libertad o medidas de fomento del desarrollo personal de los individuos, que darán siempre reducidas a puras formas vacías de contenido mientras la fuerza desafiante de una auténtica toma de conciencia no ponga en movimiento todos los recursos humanos de los individuos. El gran error de nuestra época está en creer que

basta con las instituciones modernas y sus programas educativos y formadores como contramedida frente al grave proceso de destrucción de la persona humana, como si tales instituciones tuviesen en sus manos el resorte necesario para encender en cada conciencia personal un instinto de repulsa individual frente a las amenazas descritas, o al menos la posibilidad de crear unas condiciones que permitan esta toma de conciencia que tanto urge; pero ocurre precisamente lo contrario: todas estas instituciones acaban más tarde o más temprano por ser convertidas abiertamente en instrumentos del mismo proceso aniquilador, que las asimila en su acción contra los ideales humanísticos originariamente concebidos como patrimonio de los individuos a formas"(270)

Contra esto tratamos de ir, y esa toma de conciencia pretendemos con el capítulo siguiente.

(270). SCHISCHKOFF, G.: La mesificación dirigida, Madrid, Editora Nacional, 1968, p. 20

CONCLUSIONES; LOS CONTENIDOS DE LA ORIENTACION PERSONAL.

Tratamos de extraer en este capítulo final las conclusiones que se desprenden del concepto de Orientación Personal no psicoterápica aplicable a los adolescentes en la sociedad actual, que hemos venido contrastando en los capítulos anteriores como el mejor medio para ayudar a los sujetos a establecer una relación coherente y adecuada con el mundo que les ha tocado vivir y de los fundamentos que para los contenidos de ella hemos buscado. El primero de los contenidos que debe tratar este núcleo es de carácter general, de modo que sirva como introducción para todos los que van a estar en contacto con él. Tiene un carácter muy amplio y se reduce a presentar una visión clara de los condicionamientos que la vida plantea a una persona que comienza a enfrentarse con ella desde una base de libertad y autonomía personales; trata de llegar a una fundamentación previa de la educación afectiva.

Aun cayendo en la presunción de que algunos de los adolescentes con los que tratamos no conocen con exactitud el alcance de la palabra vida y sus implicaciones, es necesario comenzar por una explicación de lo que hay detrás de ella a nivel real y lo que significa desde alguno de los puntos de vista en que nos podemos situar al contemplarla.

La inexperiencia personal de los sujetos respecto a la implicaciones de este concepto, así como su falta de perspectiva, tanto personal como social, pueden ayudar a superar el miedo a esta presunción y, por tanto, a proponer un enfoque de la vida desde distintos ángulos. Se trata, en esta introducción, de matizar la imagen desmembrada que los sujetos tienen del fenómeno vida.

Las visiones que desde una perspectiva de este tipo se pueden dar son múltiples, siendo difícil ofrecer una visión definitiva fundamentada desde diversas posturas filosóficas o religiosas; en este nivel introductorio es más conveniente que los sujetos reciban una visión general explicativa, pero no necesariamente fundamentada teóricamente. Y esto por dos razones: una, la intención de no complicar demasiado las primeras actuaciones del orientador con un excesivo énfasis en lo teórico (que a su vez produciría un rechazo en los sujetos); otra, porque este tipo de fundamentaciones deben ser conseguidos por el sujeto de orientación a medida que vaya avanzando en la relación tanto con el orientador como con los diversos contenidos de información.

Una visión general para un adolescente, podría ser la siguiente: La vida (es vivir) es la existencia de una

persona en el mundo dentro de un espacio y un tiempo determinados. Tanto el uno como el otro influyen en las condiciones de vida que cada persona va a encontrar, y por tanto en el desarrollo de su propia vida. Desde el punto de vista del destino, la vida es una tarea por realizar, que cada persona debe llevar a cabo por sí misma, con la ayuda, -a veces- de otras personas. De esta posible presencia de elementos que puedan ayudar, se desprende la posibilidad de que uno de ellos sea el orientador, quien con un enfoque más técnico que afectivo (aunque sin excluir de su actuación una dosis no pequeña de afectividad) puede ayudar a vivir por medio de la información al sujeto que carece de ella, por encontrarse en un proceso de maduración aún no terminado.

Al tratar el tema del entorno espaciotemporal se puede justificar la jerarquía (algo teórica y cambiante en muchos casos) que representan los más allegados para una persona y la importancia que tienen las ideas y las condiciones sociales en el desarrollo de la vida humana. Se comienza a vivir, por tanto, con una base genética influyente de manera decisiva y que a su vez es influida por el medio de los antepasados (tanto natural como cultural). La vida, pues, viene dada por unos padres, encargados tanto por la naturaleza -instinto-, como por la sociedad -leyes, sanción moral-, del cuidado físico (ayuda al desarrollo) y del cuidado personal (ayuda al desenvolvimiento social, educación en su caso).

- -

El medio está constituido por alguno de los entes personales o sociales que, de modo directo o por medio de instrumentos e instituciones pueden llegar a ponerse en contacto con el sujeto. Existe entre ellos una gradación en cercanía, continuidad y profundidad en el trato que a veces corre paralela con el grado de influencia que sobre él se puede ejercer. (No olvidemos que el grupo de sujetos de la misma edad tiene más influencia sobre el adolescente que sus mismos padres en muchos casos). Una ordenación normalizada de las relaciones podría ser el siguiente:

Familia: (Padres, hermanos, resto)

Círculos sociales. (Amigos, "Grupo de pares", vecinos)

Relaciones sociales arbitrarias o impuestas. (Compañeros de estudio, trabajo)

Entornos o ambientes. (Barrio, pueblo o ciudad, región, país, bloque político o continente)

La vida es el desarrollo de la personalidad del hombre dentro de ese entramado, que aparece a veces como un elemento confuso a la persona que se integra en él. La información vital que hemos venido justificando en las páginas anteriores como un elemento que puede ayudar en el itinerario de crecimiento personal e integración social del orientando aparece como un elemento clarificador y proviene de una persona centrada y dedicada a la consecución de una correcta adaptación por parte del sujeto

AREAS DE INFORMACION.

Aparecen agrupadas de una manera arbitraria, aunque hasta cierto punto también sea metodológica. El seguirlas ordenadamente no es importante, si no es por esta razón,

I. DENTRO DEL HOMBRE

II. DEL HOMBRE HACIA SI

III. DEL HOMBRE HACIA LOS DEMAS

La primera puede tratar de los elementos importantes que existen en el hombre previos a su actuación, procedentes del medio y de la herencia, que a veces solamente se manifiestan en un momento determinado, y es solamente en ese momento de actuación donde podemos conocerlos.

La segunda trata de proporcionar una apertura a la conciencia de las condiciones personales que los sujetos tienen que enfrentar desde sí y hacia sí. Elemento fundamental dentro de ella es el señalamiento de los modos de actuar de la persona desde sí misma.

La tercera contiene los elementos positivos que el hombre suele hallar en su relación con los demás, que pueden conseguir una mejor y mayor integración en el mundo externo como objetivo primario, y en el mundo interno, es decir, en las áreas I y II como objetivo secundario; y esto en cuanto

al tiempo de consecución, ya que en cuanto al espacio y a la importancia que ocupa en el desenvolvimiento de la personalidad, es bastante intenso.

Las tres deben considerarse como el resumen general - las conclusiones - de todos los elementos influyentes en el proceso de Orientación Personal que hemos ido citando en los capítulos precedentes. No se trata de una relación directa con cada una, pero de un modo amplio se advierte que se derivan de ellas, del proceso de Orientación tal como lo concebimos en este trabajo y de las premisas que hemos puesto como fundamentos de los contenidos de la Orientación Personal.

La intención primordial que tienen es la de ser clarificativas de una manera diáfana ante los sujetos que van a recibir el conjunto de contenidos, más que de establecer una relación directa con los núcleos de pensamiento que hemos tomado como base, aunque en algún caso pueda haber una referencia directa.

I. DENTRO DEL HOMBRE

Debe incluir una explicación de lo que es la conciencia, el conocimiento de sí mismo. Compuesto por una explicación de los elementos que dotan al hombre de una posibilidad de fabricarse una personalidad en el sentido que desea su propio ser. Esto servirá al orientador para centrar al grupo de orientandos en el modo en que vayan a recibir la ayuda. Este conocimiento puede conseguirse a través de dos vías principales:

- conocimiento "objetivo"
- conocimiento "afectivo-perceptual".

La implicación que cada uno de ellos tiene sobre la información es la siguiente: La inteligencia o capacidad racional domina sobre ambos. Pero también se deben tomar como elementos sobre los que proporcionar información a los sujetos la motivación y la emoción, que influyen preferentemente sobre el segundo.

La motivación puede ser definida como un elemento extraño o propio que incita a un organismo a la acción y lo dirige. Comprende los elementos que deben aparecer ante la capacidad de decisión del hombre, ocasionados por sus tendencias naturales más directamente ancladas en la base orgánica.

- -

No existe una clasificación general y única. Deberíamos repetir aquí la jerarquía de motivaciones de MASLOW, ya citada o bien la señalada por HILGARD (271).:

- motivos de supervivencia. Necesidades corporales, tendencias biológicas.
- motivos sociales. Sin implicar una urgencia tan perentoria como los anteriores, dirigen la acción de las personas, tanto para afiliarse a un objeto como para rechazarlo.
- Motivos ego-integradores. Relacionados con el auto-respeto y el auto-dominio, que no están suficientemente integrados en los dos anteriores. Son negativos porque tratan de evitar el sentimiento de inferioridad y autodesprecio, y positivos por el sentimiento de realización o autosatisfacción,

El sujeto de orientación puede recibir una información clara del modo en que cada una de estas condiciones de influencia pueden actuar sobre su propia vida.

(271). HILGARD, E.: Introducción a la Psicología.
Madrid, Morata, 1965, p. 196.

La emoción tiende a relacionarse con la conducta motiva da; positivamente si esta es de atracción, negativamente si es de rechazo. Es un estado psicológico que tiene consecuencias en el ámbito físico y que puede constituir una fuente de problemas mentales e incluso físicos, si el sujeto se deja superar por ellas. Distinguiendo de acuerdo con la intensidad entre sentimiento (más débil) y emoción (más fuerte), pueden ser enumeradas o descritas, explicadas o tomadas como base para un diálogo clarificador son los sujetos las siguientes realidades:

POSITIVAS	NEGATIVAS
Alegría	Temor
Amor	Ira
Felicidad	Angustia
Autoestima	Alienación
Contento	Infelicidad
Afecto	Culpa
Solidaridad	Insatisfacción
Confianza	Inferioridad
Seguridad	Desarraigo
Energía	Conflicto
Calma	Frustración
Libertad	Depresión
Esfuerzo	Tensión

Después de la descripción, los sujetos pueden entrar de lleno en la fase activa de su proceso de Orientación Personal. A buen seguro identificarán en ellos mismo muchas de la realidades explicadas por estas palabras "clave" referidas a emoción. Con ello "se soltarán" tanto en la apreciación de los objetivos del programa de orientación, como en su actuación como miembros del grupo.

Estos dos elementos, motivación y emoción, junto con la inteligencia conforman el desarrollo de la vida de la persona en el mundo. La mezcla de los tres: uno dirigiendo (la motivación), otro señalando los medios para recorrer el camino (la inteligencia) y otro sazónando el desarrollo de los dos anteriores (la emoción) y enriqueciendo la evolución integral del hombre desde el punto de vista afectivo. Las interrelaciones entre los tres son muy estrechas, llegando a establecerse una comunicación que los hace prácticamente inseparables. La actitud o disposición a percibir o actuar tamiza los estímulos exteriores, de modo que depende de cómo sea ella (positiva-negativa; abierta-cerrada), para que el desarrollo de la persona pueda darse en un sentido o en otro.

De todo ello debe salir una visión positiva dentro del hombre, designada por la tendencia de cada uno a una reali-

zación interior ideal, dirigida por motivaciones positivas y fomentadora de emociones que también lo son y rechazadora o superadora de las negativas, que parte de un predominio de las actitudes o disposiciones de apertura, y tiende a establecer desde dentro un adecuado equilibrio entre las circunstancias positivas y negativas del mundo exterior.

A esta realización interior positiva se le puede llamar, restando los elementos peyorativos que la expresión puede tener, "salud mental", y puede ser definida como la consecución de un desarrollo personal equilibrado respondiendo a las exigencias de perfeccionamiento que desde dentro se plantean al hombre, aprovechando las circunstancias del mundo exterior que se presten a ello y tratando de conseguir una gama de sentimientos y estados emocionales altamente positivos (entusiasmo, satisfacción) por la vida simple, normal, de una persona cualquiera que se desarrolla en el mundo.

También debe salir una conciencia del potencial propio; de que es posible conseguir esto desde la "vulgaridad", es decir, sin ser un "superdotado" en ninguno de los aspectos que conforman la personalidad. Implica una capacidad (que depende en gran medida de la disposición personal a hacerlo) de resolver los conflictos y superar las frustraciones. Se puede conseguir por medio de la adopción de un

- -

sentimiento de autoemergencia (autoelevamiento por encima de las dificultades) frente a las circunstancias exteriores que de algún modo aumente o dé más importancia de una manera sistemática a los elementos positivos y minimice los negativos en el desarrollo de la personalidad humana, buscando el punto máximo de este.

Poner el acento en la flexibilidad, tolerancia y apertura como elementos actitudinales apropiados para conseguir esta autoemergencia. Tanto en la consecución de ésta, como en la creación de una personalidad equilibrada (con "salud mental"), es esencial el conocimiento de la importancia que tiene el concepto que cada persona tiene de sí misma. Se relaciona con el nivel de aspiración y con el resto de la dinámica de la personalidad (sentimientos de inferioridad, de culpa, etc.) El ideal es la consecución de un autoconcepto equilibrado y positivo en el cual, por medio de una autoestima se llegue a una autoaceptación (cuyos pasos previos serían la autoconsciencia y la autocomprensión).

Desprendiéndose de todo esto, los contenidos de información psicológica y vital encuadrados en este apartado deben llevar a un sentimiento general de conformidad positiva consigo mismo, afectividad hacia sí y confianza.

II. DEL HOMBRE HACIA SI

Es decir, las conclusiones obtenidas con respecto a las actuaciones y actitudes del hombre desde sí mismo, pero en relación con el mundo exterior, tal como la búsqueda de identidad, problema fundamental de la adolescencia. Esta búsqueda ha de desembocar en un intento de:

- ser uno mismo
- ser el que se es
- ser el que se quiere ser.

Como esto no puede llevarse a cabo de una manera aislada, sino teniendo en cuenta la presencia de otras personas, hay que establecer una secuencia descriptiva de las interferencias que estas puedan plantear en el desarrollo del concepto propio. Señalar que se produce un contraste que incide en las diferencias individuales, no sólo entre las personas como tales, sino en cuanto a ellas como miembros diferenciados de la sociedad, y por tanto con distintos papeles sociales dentro de ella. Según esto, será necesaria una comprensión de los demás desde dentro de ellos, semejante a la que cada orientando tiene de sí mismo. Con el objetivo de conocer-comprender-aceptar estas diferencias en el contraste con el concepto personal de cada una, se pueden describir las diferencias individuales (hombre, mujer, niño, joven, viejo), así como las variaciones de actitudes que ^{en} cada uno de los an-

teriores provoca el desempeñar una diferente función social: padre, madre, trabajador, autoridad, profesor, pariente, diferencias entre distintos grupos sociales, entre los habitantes de ciudades y los del campo, etc.

Paso posterior será el desarrollo de un proyecto de cri-
terio propio de actuación que lleva consigo, junto a la recolección, manejo y crítica de información, la disponibilidad para la fijación de objetivos propios realistas, adecuados a sí mismos.

También implica una clarificación personal con respecto a ciertos determinantes generales de la acción, como son:

- cooperación frente a competitividad
- autenticidad frente a hipocresía
- confianza frente a recelo
- autonomía, libertad, iniciativa frente a sumisión.
- sensibilidad a los valores que afectan a la conducta
(atención selectiva a cómo y porqué actúan los demás)
- realismo frente a fantasía o retracción de la realidad.
- productividad frente a improductividad

III. DEL HOMBRE HACIA LOS DEMAS

Engarzando con el final del núcleo precedente, las conclusiones en este ámbito continúan tratando de la percepción interpersonal como medio de conocimiento de los otros, en un intento de averiguar de una manera objetiva los impulsos que les llevan a actuar de un modo determinado, dependiente de su personalidad y de su papel en la sociedad. Explicación de "posturas psicológicas", es decir, usar la dinámica social como un medio más de establecer la inclusión del proceso de Orientación dentro del educativo. Para ello se puede echar mano de un conjunto interdisciplinario de materiales para expresar, en general, los modos de vida y de relación con los demás existentes entre los hombres:

- Filosofía - pensamiento
- Historia - hechos, con inclusión de utopías o modos de vida imaginarios
- Sociología - actuación vital
- Política - diversos enfoques del ejercicio del poder y del gobierno
- Antropología - series de normas culturales diferenciadas
- Literatura - expresión de elementos pertenecientes a los anteriores.

También una referencia a la comunicación como base de

- -

la relación del hombre con los demás; teoría, importancia, medios, canales, relación con la percepción interpersonal y la se miótica. En desarrollo del hombre en el mundo, el funcionamiento social y la experiencia de la unión mundial.

- Respecto al medio natural.

- respeto,
- conservación
- humildad de especie (frente a otras) o de raza
(frente a otras)

- Respecto al medio humano.

- Constatación de las experiencias de éste y de sus incongruencias.
- Respuesta a ellas:
 - rechazo violento
 - aceptación realista
 - sumisión negativa
- Propiciar el conflicto adaptación/divergencia, y los modos de actuación que derivan de él, sean positivos (mayor individualidad y autonomía) o negativos (autismo, drogas).

Específicamente dirigidos al mundo adolescente:

- Desánimo ante las perspectivas sociales y laborales del adolescente actual.

- Ruptura o desmembración de la vida familiar.
- Falta de ideales vitales o de espíritu combativo ante las dificultades que la vida plantea.
- Confusión en cuanto al valor que la sexualidad tiene en el campo de la integración de la personalidad.
- Propensión al consumo, excitada por campañas de propaganda específicamente dirigidas a los adolescentes.
- Muy relacionada con la anterior, excesiva dependencia de la dinámica del "grupo de iguales" en el planteamiento de las disposiciones vitales generales.
- Control de las desviaciones negativas^a que pueden llevar a las tendencias anteriores:
 - Delincuencia
 - Promiscuidad sexual desligada de la afectividad personal
 - Consumo de drogas (En el que se reúnen las tendencias consumista, conformista, evasora y rebelde).
 - Consumo excesivo de tabaco y alcohol.

En resumen, aceptar las frustraciones vitales con esperanza y espíritu resistente ante las circunstancias negati-

vas que la vida actual plantea a los adolescentes, aprovechando los elementos positivos y la relaciones que estos mantienen entre sí. Sentirse conformes consigo mismos y con los demás tratando de enfrentarse a la sociedad contemporánea desde un punto de vista positivo y creativo.

Establecimiento individual de un Proyecto de vida en el que esta aparezca como algo positivo, digno de ser vivido y en la que se acepten los valores buenos de la vida social que ayudan a vivir al hombre; todo ello con un enfoque general de bondad y tolerancia, que comience la revolución social desde el interior de cada uno, que lleve a cada individuo en una dirección autorrealizante partiendo de las circunstancias de la vida cotidiana por medio de un amor de plenitud y de una comunión afectiva con el género humano.

Como último extremo en el camino de la asunción de la vida humana, aparecerá en los creyentes la dimensión trascendente del hombre hacia Dios, que ayudará a superar a los que lo sean las circunstancias negativas desde una perspectiva sobrenatural mucho más remunerante.

Como sugerencias generales a las conclusiones y a los contenidos estructurados, podrían señalarse las siguientes:

- No tienden a ser exhaustivas, sino reactivas. Los contenidos no se refieren a todas las situaciones posibles en que se puede encontrar un joven de hoy, pero sí a las que pueden llenar una línea general o habitual de los problemas actuales de los adolescentes. Por ello puede actuar como datalizador, como origen de una reacción que de otro modo no se habría producido, quizá por la falta de información. De este punto puede partir también la dirección hacia las actividades que producirá la presentación de los contenidos de la Orientación Personal. El orientador podrá personalizar en cada relación específica con un orientando las reacciones y actuaciones convenientes (tomándolo como un "caso práctico" de Orientación), que convierten al primero en un técnico cada vez más comprometido con los problemas de esta situación psicológica. Lógicamente los casos prácticos no pueden venir prefigurados en el programa de contenidos, sino que depende de las circunstancias en que se realice la relación orientadora, del mismo modo que es en ella donde se producirán las distintas alternativas viables para un mismo problema que se salgan de la tónica normal de este tipo de relación. Teniendo en cuenta siempre que el último estadio de resolución es el que debe proporcionar el orientando, eligiendo entre las alternativas informativas que

se le presenten, o elaborando la suya propia por contraste con ella. Estas alternativas podrían tener como base en una gran mayoría de casos la exposición y deliberación común en torno a un "tema-tópico" propuesto por el orientador o por los orientandos. La oportunidad y temporalización de este tipo de contenidos queda, como anteriormente se ha apuntado bajo la jurisdicción del orientador.

- Ya se ha hablado de las condiciones personales que el orientador debe poseer, en relación con enfoque muy específicos de la Orientación Personal, y de las "exigencias personales" que en estos distintos tipos de enfoque se plantean a este. Para el desarrollo de un sistema de Orientación Personal como es que aquí proponemos, no es imprescindible una exigencia tan estricta en cuanto a personalidad del orientador (siempre que exista la inclinación, o, al menos, la ausencia de rechazo hacia las profesiones de ayuda) quizá la característica más interesante sea el conocimiento del mundo de los adolescentes y el poder definirse de una manera ponderada frente a los problemas que surgen ante ellos. Ser capaz, en suma, de aumentar la amplitud de su "campo fenoménico" o de percepción, hasta llegar a conseguir, incluso, un "enseñar a vivir". Dentro del esquema informador, esta intensificación y diversificación del campo fenoménico, se produce tanto hacia fuera -conocimiento del mundo exterior-, como hacia dentro -conocimiento de sí mismo y elaboración de un autoconcepto-.

B I B L I O G R A F I A

Hemos elegido como criterio de ordenación de los libros, en lugar del orden alfabético de todos ellos o de la división en los distintos temas generales - lo que habría multiplicado enormemente el número de apartados temáticos-, el dividirlos con respecto a los tres grandes núcleos en que se divide el presente trabajo:

I. ORIENTACION

II. VALORES

III. ADOLESCENTES Y SOCIEDAD CONTEMPORANEA

Dentro de cada uno de ellos aparecen ordenados alfabéticamente los libros que han sido utilizados en cada apartado temático. En los casos en que hay traducción española de algún título, no la hemos citado en la bibliografía si las referencias en nota pertenecen a la edición original en otra lengua.

Los artículos de revistas especializadas aparecen reunidos al final en un solo epígrafe -son mucho menos numerosos que los libros-. La mayor parte de ellos se refieren a los apartados I y II de la bibliografía general.

L I B R O SI . O R I E N T A C I O N

- ACKERMAN, N.W.: Teoría y práctica de la psicoterapia familiar
Buenos Aires, Proteo, 1970.
- ADAMS, J.F.: Problems in Counseling: a case study approach.
New York, Mc Millan, 1962
- ADAMS, J.F. (Ed.): Counseling and Guidance. A Summary view.
New York, Mc Millan, 1970
- ALSCHULER, A.: Developing achievement motivation in adolescents. Education for human growth.
Englewood Cliffs, N.J. 1973
- ARBUCKLE, D.S.: Guidance and Counseling in the classroom.
Boston, Allyn and Bacon, 1959
- ARBUCKLE, D.S.: Counseling and Psychotherapy. An overview.
New York, Mc Graw and Hill, 1967.
- ARD, B.N. (ed.): Counseling and Psychotherapy.
Palo Alto, California, Science and behavior Books, 1966.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT
Perceiving, behaving, becoming,
Washington, N.E.A., 1962
- BACHZ G.R.: Intensive group Psychotherapy.
New York, The Ronald Press, 1954
- BALSER, B.H.: Psicoterapia del adolescente.
Buenos Aires, Hormé, 1960

- BECK, C.E.: Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos.
Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- BEIER, E.G.: The silent language of Psychotherapy.
Chicago, Aldine Pub. Co. 1966
- BENDER, L./ MASLOW, A.H.: Trastornos mentales y emocionales.
Buenos Aires, Paidós, 1965
- BENNETH, M.E.: Guidance and Counseling in groups.
New York, Mc Graw and Hill, 1963
- BERDIE, R.F.: Concepts and programs of Counseling.
Minneapolis, Univ. of Minnesota Press, 1951
- BERENSON, B.G. / CARKHUFF, R.R.: Counseling and Psychotherapy.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967
- BERNE, E.: Transactional analysis in Psychotherapy.
New York, Grove Press, 1961
- BERNE, E.: Principles of group treatment.
New York, Oxford Univ. Press, .966
- BLOCHER, D.H.: Developmental Counseling.
New York, Ronald, 1966
- BORDIN, E.S.: Psychological Counseling.
New York, Appleton Century Crofts, 1955
- BOROW, H. (ed.): Career guidance for a new age.
Boston, Houghton and Mifflin, 1973
- BOY, A.W. / PINE, G.S.: Client centered Counseling in the secondary school.
Boston, Houghton and Mifflin, 1963

- BOY, A.V. / PINE, G.S.: The counselor in the school.
 Boston, Houghton and Mifflin, 1968
- BRAMMER, E. / SOSTROM, L.M.: The dynamics of the Counseling process.
 New York, Mc Graw and Hill, 1952
- BRAMMER, L.M. / SHOSTROM, E.L.: Therapeutic Psychology.
 Prentice Hall, N.J. Englewood Cliffs, 1960
- BROWN, W.F.: Student-to-student-counseling.
 Austin, Texas. Univ. of Texas Press, 1973
- BUCKHEIMER, G. / CARTER, S.B.: The counseling relationships: casebook.
 Chicago, Science Research Associates, 1969
- BUGENTAL, J.F.T.: The search for authenticity: An existential analytic approach to Psychotherapy.
 New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965
- BURTON, A. (ed.): Case studies in Counseling and psychotherapy.
 Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1959
- BYRNE, R.H.: The school Counselor.
 Boston, Houghton and Mifflin, 1963
- CARKHUFF, R.: Helping and human relations.
 New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971
- CARKHUFF, R.: The development of human resources.
 New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971
- CARKHUFF, R. / BERENSON, B.G.: Beyond Counseling and Therapy.
 New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967

CARKHUFF, R. / BERENSON, B.G.: The sources of gain in Counseling and Psychotherapy,
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967

CARSON, R.C.: Interaction concepts of personality.
Chicago, Aldine Pub. co. 1969

CLAY, S.: La connaissance concrete d'autrui.
Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1969

COOK, D.R.: Guidance for education in revolution.
Boston, Allyn and Bacon, 1971

COTTLE, W.C.: Beginning Counseling practicum.
New York, Grune and Stratton, 1973

CRARY, R.W.: Humanizing the school.
New York, Knopf, 1969

CRIBBIN, J.F.: An analysis of the theological, philomophical, psychological and sociological principles of Guidance presented in textbooks since 1935.
New York, Fordham University Press, 1951.

CURRAN, C.A.: Counseling in Catholic life and education.
New York, Mc Millan, 1956

CURRAN, C.A.: Counseling and Psychotherapy. The pursuit of values.
New York, Sheet and Ward, 1968

CURRAN, C.A.: Counseling-learning,
New York, Grune and Stratton, 1972

- DELANEY, D.S. / EISEMBERG, S.: The Counseling process.
Chicago, Rand Mc Nally, 1973
- DINKMEYER; D.C. / MURO, J.J.: Group Counseling. Theory and practice.
Ithaca, Illinois. F.E. Peacock, 1971
- DRIVER; H.I.: Multipple Counseling: a small group discussion method for personal growth.
Madison, Winsconsin, Monona Pub. 1954
- ERIKSON, C.W. (ed.): Behavior and awareness. A symposium of research an interpretation.
Durham, N.C. Duke University Press, 1962
- FORD, D.H. / URBAN, H.B.: Systems of Psychotherapy.
New York, John Wiley and Sons, 1963
- FULLMER, D.W.: Counseling, group therapy and system.
Scranton, P.A. International Textbook Co. 1971
- FULLMER, D.W. / BERNARD, H.W.: The school counselor-consultant.
Boston Houghton and Mifflin, 1972
- GOFFMAN, E.: The presentation of self in everyday life.
New York, Doubleday and Co. 1959
- GONDRA, J.M.: La psicoterpia de Carl Rogers.
Bilbao, Desclée de Browier. 1976
- GORDILLO, M.V.: La Orientación en el proceso educativo.
Pamplona. Ed. Universidad de Navarra, 1973
- GUERNEY, B.G.: Psychotherpeutic agents: new roles for non-professional agents, parents and teachers.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

- HAHN, M.E. / MAC LEAN, M.S.: Counseling psychologist.
New York, Mac Graw and Hill, 1955
- HARMS, E.: Handbook of Counseling techniques.
Oxford, Pergamon Press, 1963
- HOBBS, N.: Six approaches to Psychotherapy
New York, Dryden Press, 1955
- HUGHUES, P.M.: Guidance and Counseling in the schools.
Oxford, Pergamon Press, 1971
- INGHAM, H.V. / LOVE, L.R.: The process of Psychotherapy.
New York, Mac Graw and Hill, 1954
- IVEY, A.: Microcounseling.
Springfield, Ill. Charles A. Thomas, 1971
- JOHNSON, J.A.: Group therapy: a practical approach.
New York, Mc Graw and Hill. 1963
- JONES, A. J.: Principios de Orientación y asistencia personal
al alumno.
Buenos Aires, EUDEBA, 1974
- JONES, M.: Beyond the therapeutic community: social
learning and social psychiatry.
New Haven Yale Univ. Press, 1968
- KEAT, D.B.: Fundamentals of child Counseling.
Boston, Houghton and Mifflin, 1974.
- KELL, B. / BUROW, J.: Developmental Counseling.
New York, Houghton and Mifflin, 1970

- KELL, B.L. / MUELLER, W.J.: Impact and change: a study of counseling relationships.
New York, Appleton Century Crofts, 1966.
- KEMP, C.G. (ed.): Perspectives an the group process.
Boston, Houghton and Mifflin, 1964.
- KEMP. C.G.: Intangibles in Counseling.
Boston, Houghton and Mifflin, 1967.
- KRUMBOLTZ, J.D.: Revolution in Counseling.
Boston, Houghton and Mifflin, 1966
- LEHNER, G.F.J. / KUBE, E.: The dynamics of personal adjustment.
Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1964
- LOUGHARY, J.W./ STRIPLING, R.O. / FITZGERALD, P.W. (eds.)
Counseling: a growing profaession.
Washington, D.C.; A.P.G.A. , 1965
- LLOYD-JONES, E, / SMITH, M.: Student personnel work as deeper teaching.
New York, Harper and Row, 1954.
- MAHLER, C.A.: Group Counseling in the schools.
Boston, Houghton and Mifflin, 1969.
- MAHLER, C.A. / CALDWELL, E.: Group Counseling in secondary schools.
Chicago, Science Research Associates, 1961
- MATHEWSON, R.H.: Guidance Policy and Preactice.
New York, Harper and Row, 1955

500

MAY, R. / ELLENBERGER, H.F. / ANGEL, E. (eds.): Existence.
a new dimension in psychiaty and psychölogy.
New York, Basic Books, 1958.

MC GOWEN, J.F.: Counselor development in american society.
Washington, U.S. Dep. of Labor, 1965

MC GOWEN, J.F. / SCHMIDT, L.D.: Counseling: readings in
theory and practice.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1962

MC LENNAN, B.W. / FELSENFELD, N.: Group Counseling and
Psychotherapy with adolescents.
New York, Columbia Univ, Press, 1968.

MENNINGER, K.: Theory o psychoanalytic technique.
New York, Basic Books, 1958

MORENO, J.L.(ed.): Group Psychotherapy.
New York, Beacon House, 1946.

OHLSEN, M.M.: Group Counseling.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970

OJEMAN, R.H./ HAWKINS, A. / CHOWNIN, G.K.: A teaching
program inhum,n behavior and mental health.
Iowa City, Univ, of Iowa Press, 1961.

PAGES, M.: L'Orientation non directive.
Paris, Demod, 1970.

PATTERSON, C.H.: Counseling and Psychotherapy. Theory and
practice.
New Work, Harper and Row, 1959.

- PATTERSON, C.H.: Theories of Counseling and Psychotherapy.
New York, Harper and Row, 1966.
- PATTERSON, C.H.(ed.): The Counselor in the schools. Selected readings.
New York, Mc Graw and Hill, 1967.
- PATTERSON, C.H.: Orientación autodirectiva y psicoterapia.
México, Trillas, 1970.
- PATTERSON, C.H.: Humanistic education.
Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1973.
- PENNINGTON, N.E. / BERG, I.A. (eds.): An introduction to clinical Psychology.
New York, The Ronald Press Co. 1954.
- PEPINSKY, H.B. / PEPINSKY, P.: Counseling: theory and Practice
New York, The Ronald Press, 1954
- PHILLIPSON, H./ LEE, A.R.: Interpersonal perception.
New York, Springer, 1966
- POWDERMAKER, F.B. / FRANK, J.D.: Group Psychotherapy.
Cambridge, Harvard Univ, Press, 1953
- ROGERS, C.R. : Freedom to learn.
Columbus, Ohio. Charles E. Merrill, 1969
- ROGERS, C.R.: Counseling and Psychotherapy.
Boston Houghton and Mifflin, 1942
- ROGERS, C.R.: Client-centered Therapy.
Boston, Houghton and Mifflin, 1951.
- ROGERS, C.R. On becoming a person .
Boston, Houghton and Mifflin, 1961.

- SAHAKIAN, W.S. (ed.): Psychotherapy and Counseling. Studies in technique.
Chicago, Rand Mc Nally, 1969
- SCOFIELD, W.: Psychotherapy: the purchase of friendship.
Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964
- SHERZER, B. / STONE, S.: Manual para el asesoramiento psicológico.
Buenos Aires, Paidós, 1972.
- SHOSTROM, E.L.: Personal Orientation Inventory.
San Diego, Educational and industrial testing services, 1963.
- SHOSTROM, E.L. / BRAMMER, L.M.: The dynamics of the Counseling process.
New York, Mc Graw and Hill, 1952.
- SMITH, G.E.: Counseling in the secondary schools.
New York, Mac Millan, 1951.
- SNYDER, W.J. / SNYDER, B.J.: The psychotherapy relationship.
New York, Mc Millan and Co. 1961
- SNYGG, D.W. / COMBS, A.W.: Individual behavior: a perceptual approach.
New York, Harper and Row, 1959.
- STEFFLRE, B. (ed.): Theories of Counseling.
New York, Mc Graw and Hill, 1965.
- STEFFLRE, B. / MATHENY, K.: The functions of theory in Counseling.
Boston, Houghton and Mifflin, 1968

- STEWART, L.H. / WARNATH, C.F.: The counselor and society: a cultural approach.
Boston, Houghton and Mifflin, 1965.
- STONE, S.C. / SHERTZER, B.: Careers in Counseling and Guidance.
Boston, Houghton and Mifflin, 1972
- SYMONDS; P.M.: Dynamics of Psychotherapy.
New York, Grune and Stratton, 1956.
- THOMPSON, A.S. / SUPER, D.E. (ed.): The professional preparation of counseling psychologists.
Report of the 1964 Greyston Conference.
New York, Columbia University, 1964
- THORNE, F.C.: The principles of Personal Counseling.
Brandon, Vt. Journal of Clinical Psychology Press,
1950
- TOLBERT, E.L.: Introduction to counseling.
New York, Mc Graw and Hill, 1969.
- TRUAX, C.B. / CARKHUFF, R.R.: Toward effective Counseling and Psychotherapy.
Chicago, Aldine pub. Co., 1967.
- TYLER, L.E.: The work of the counselor.
New York, Appleton Century Crofts, 1953.
- VAN HOOSE, V.H. / PIETROFESA, J.J. (ed.): Counseling and Guidance in the 20th Century: reflections and reformulations.
Boston, Houghton and Mifflin, 1970.
- VAN KAAM, A.: The Art of existencial Counseling.
New York, Dimension Books. 1966.

- WALLIS, J.H.: Personal Counseling.
London, Allen and Unwin, 1973.
- WARTERS, J.: Group Guidance. Principles and practices.
New York, Mc Graw and Hill, 1960.
- WEINBERG, C.: Social foundations of educational Guidance.
New York, The Free Press, 1969
- WILLIAMSON, E.G.: Counseling adolescents.
New York, Mc Graw and Hill, 1960
- WILLIAMSON, E.G.: Counseling points of view.
Minneapolis, Univ. of Minnesota Pres, 1962
- WILLIAMSON, E.G.: Student personnel services in Colleges and Universities.
New York, Mc Graw and Hill, 1961.
- WILLIAMSON, E.G.: Vocational Counseling: some historical, philosophical and theoretical perspectives.
New York, Mc Geaw and Hill, 1965.
- WOLBERG, L.R.: The technique of Psychotherapy.
New York, Grune and Stratton, 1954.
- WRENN, C.G.: Philosophical and psychological bases of personal services in education. (en HENRY, H.B.: Personel sefvices in education)
The 58th Yearbook of the National Society for the Advancement of education.
Chicago, the Univ. of Chicago Press, 1959
- WRENN, C.G.: The Counselor in a changing world.
Washington, D.C. A.P.G.A. 1968.

II. V A L O R E S

ALLPORT, G.: Becoming.
New Haven, Yale Univ. Press, 1955

ALLPORT, G. / VERNON, D.E. / LINDZEY, G.: Study of Values.
Boston, Houghton and Mifflin, 1960

ALSCHULER, A.: Developing achievement motivation in adolescents: education for human growth.
Englewood Cliffs, N.J. Technology publications in Education, 1973.

ARGYLE, M.: The psychology of interpersonal behavior.
Middlessex, Pelikan Books, 1967.

ARKOFF, A.: Adjustment and mental health.
New York, Mc Graw and Hill, 1968.

ARROYO SIMON, M.: Inventario de problemas del adolescente.
(Adaptación del MOONEY CHECLIST)
Tesis, Facultad de Filosofia, Madrid, 1967.

ASCHENBRENNER, K.: The concept pf Value.
Dordrecht, Holland. D. Reidel Pub. Co. 1971

BAIER, K. / RESCHER; N.: Values and the future.
New York, The Free Press, 1969.

BANDURA, A. / WALTERS, R.H.: Social learning an personality development.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

BARRY, R. / WOLF, B.: Motives . values and realities.
New York, Teachers College, Columbia University press, 1965.

- BECK, C. E. (y otros): Education for relevance.
Boston, Houghton and Mifflin, 1968.
- BENJAMIN, A.C.: Science, technology and human values,
Columbia, Univ. of Missouri Press, 1965.
- BENNIS, W.G. (y otros): Interpersonal dynamics, essays and readings on human interaction.
Homewood, Ill. Dorsey Press, 1968.
- BERNAN, L.: Nuevos objetivos en el programa escolar.
México, Ed. Pax, 1974.
- BESCHIED, E. / WALSTER, E.H.: Interpersonal attraction.
Reading, Mass. Addison-Wesley, 1969.
- BRENN, J.W. / COHEN, A.R.: Explorations in cognitive dissonance.
New York, Wiley and Sons, 1962.
- BRICKMAN, W.W. / LEHRER, S.: Automation, education and human values.
New York, School and Society Books, 1966.
- BROWN, G.I.: Human education for human learning: an introduction to confluent education.
New York, Viking Press, 1971.
- BUEHLER, C.: Values in Psychotherapy.
New York, The Free Press, 1972.
- BURKE, J.G. (ed.): The new technology and human values.
Belmont, Cal. Wadsworth Pub. Co. Inc. 1966
- CARR, W.C.: Values and the curriculum.
Washington, D. C. N.E.A., 1970.

- CHAUCHARD, P.: Trabajo, diversión e higiene mental.
Madrid, Fase, 1970.
- CLARIZIO, H.F. (ed.): Mental health and the educative process.
Chicago, Rand mc Nally, 1969.
- CLOUGH, S.B.: Basic values of Western civilization.
New York, Columbia Univ, Press, 1960.
- COLLIER, K.G.: The social purposes of education.
London, Routledge and Kegan Paul, 1965,
- COLLIER, G.: Values and moral development in higher education.
London, Croom Helm, 1974.
- CROW, L.D.: Psychology of human adjustment.
New York, Alfred A. Knopf, 1967.
- CUBER, J.F. / KENKEL, W.F. / HARPER, R.A.: Problems in
american society. (Values in conflict).
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- DAVIS, J.A.: Education for positive mental health.
Chicago, Aldine Pub. Co., 1965.
- DENZIN, N.K. (dir.): The values of social science.
New Brunswick, Aldine pub Co., 1970.
- ENTWISTLE, H.: Education, leisure and work.
London, Routledge and Kegan Paul, 1970.
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance.
Evanston, Ill., Row, Peterson and Co., 1957.
- FRAENKEL, J.R.: Helping the children think and value.
Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1973.

- FROMM, E.: El miedo a la libertad.
Buenos Aires, Paidós, 1968.
- FROMM, E.: Etica y psicoanálisis.
México, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- FROMM, E.: Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana,
México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- GEBGEN, K.J.: The concept of self.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971
- GIFFIN, K. / PATTON, B.R.: Fundamentals of interpersonal communication.
New York, Harper and Row, 1971
- GOLDSTEIN, K.: Organism; a holistic approach to biology derived from pathological data in man.
New York, American Book Co., 1939.
- GUARDINI, R.: La aceptación de sí mismo.
Madrid, Castilla, 1974.
- GURING, G. / VEROFF, J. / FELD, S.: American view their mental health.
New York, Basic Books, 1960.
- HALL, P. / SMITH, M.: Value clarification as learning process.
New York, Paulist Press, 1973.
- HARTMANN, R.S.: The structure of Value.
Carbondale, Ill. 1967.
- HAYAKAWA, S.I.: Communications: The art of understanding and being understood.
New York, Hasting House, 1963.

HERMANS, H.J.: Value areas and their development. Theory and method of self-confrontation.
 Amsterdam, Swets and Zeitlinger, 1976.

HERSLEY, G.L. / LUBO, J.O.: Living Psychology.
 New York, The Mac Millan Co. 1970.

HOUNTRAS, P.T.: Mental Hygiene.
 Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Pub. Co. 1961

HUDSON, W.D.: La filosofía moral contemporánea.
 Madrid, Alianza Universidad, 1974.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A.: Hacia una educación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica.
 Barcelona, Herder, 1975.

INLOW, G.M.: Values in transition. A handbook.
 New York, Wiley and Sons, 1972.

JAHODA, M.: Current concepts of positive mental health.
 New York, Basic Books, 1968.

JAKOB, P.E.: Changing values in colleges.
 New York, Harper and Row, 1957.

JERSILD, A.T.: In search of self.
 New York, Teachers College, Columbia Univ. Press, 1952

JERSILD, A.T.: When teachers face themselves.
 New York, Teachers College, Columbia Univ. Press 1955.

- JOURARD, S.M.: Personal adjustment.
New York, Mac Millan, 1958
- JOURARD, S.M.: The transparent self.
Princeton, N.J., D. Van Nostrand, 1964.
- JUNG, J.: Understanding human motivation.
New York, Mac Millan, 1978.
- KATZ, M.: Decisions and values. A rationale for secondary school Guidance.
New York, C.E.E.B., 1963.
- KAY, W.: Moral development.
London, Allen and Unwin, 1970.
- KOHN, M.: Class and conformity: a study of social values.
Homewood, Ill., Irving-Dorsey, 1969.
- LEARY, T.: Interpersonal diagnosis of personality.
New York, The Ronald Press, 1957.
- LINDGREN, H.C. (dir.): Readings in personal development.
New York, American Book Co. 1969.
- MASLOW, A.H.: New knowledge in human values.
New York, Harper and Row, 1959.
- MASLOW, A.H. (y otros): Perceiving, behaving, becoming.
Washington, Association for Supervision and Curriculum Development..1962.
- MASLOW, A.H.: Motivación y personalidad.
Barcelona, Sagitario, 1963.

- MASLOW, A.H.: Toward a psychology of being.
New York, Van Nostrand, 1968.
- MASLOW, A.H.: El hombre autoactualizado.
Barcelona, Kairós, 1972.
- MASSERMAN, J.H. (ed.): Psychoanalysis and human values.
New York, Grune and Stratton, 1960.
- MAY, R.: Man's search for himself.
New York, Norton, 1953.
- MC CARY, J.L.: Human sexuality.
New York, Van Nostrand, 1974.
- MILLER, G.A. / GALLANTER, E. / PRIBRAN, K.H.: Plans and the structure of behavior.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1960.
- MONTAGU, A.: Helping children develop moral values.
Chicago, Science Research Associates, 1953.
- MONTAGUE, A.: On being human.
New York, H. Schuman, 1950.
- MOSHER, L.E.: The struggle for human dignity.
Los Angeles, Nash Publishing, 1973.
- MOUSTAKAS, C.E. (ed.): The self.
New York, Harper and Bros. 1956.
- MOUSTAKAS, C.E.: The authentic teacher. Sensitivity and awareness in the classroom.
Cambridge, Doyle Pub. Co. 1966.
- MUSGROVE, F.: Youth and the social order.
London, Routledge and Kegan Paul, 1967.

- OFFER, D. / SABSHIN, M.: Normality.
New York, Basic Books, 1966.
- OSSOWSKA, M.: Social determinants of moral ideas.
London, Routledge and Kegan Paul, 1971.
- PAPPY, J.: Thepsychology of human communication.
New York, American Elsevier Pub. Co., 1968.
- PARSONS, T. / SHILLS, E.A. (eds.): Toward a general theory of action.
New York, Harper and Row, 1962.
- PEPPER, S.C.: The sources of value.
Berkeley, Univ. of California Press, 1959.
- PERRY, R.B.: Realms of value. A critique of human civilization.
Cambridge, Mass. Univ. of Harvard Press, 1954.
- PETERS, R.: Authority, responsibility and education.
London, Allen and Unwin, 1959.
- PIEPER, J.: La prudencia.
Madrid, RIALP, 1968.
- PIEPER J.: El descubrimiento de la realidad.
Madrid, RIALP, 1974.
- POLANYI, M.: Personal knowledge.
Chicago univ. press, 1958.
- RATHS, L.E. (y otros): El sentido de los valores y la enseñanza.
México, UTEHA, 1967.
- RESCHER, N.: Introduction to value theory
Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1968.

- RICH, J.M.: Education and human values.
Reading, Mass. Addison Wesley Pub. , 1968.
- ROKEACH, M.: Beliefs, attitudes and values.
San Francisco, Cal. Jossey-Bass, 1968.
- ROKEACH, M.: The nature of human values.
New York, The Free Press, 1973.
- ROSENBERG, M.: Ocupations and values.
Glencoe, Ill. The Free Press, 1957.
- SAUL, L.J.: Emotional maturity.
Philadelphia, J.B. Lippincott, 1962.
- SCHEIBE, K.E.: Beliefs and values.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- SCHNEIDERS, A.A.: Personality dynamics and mental health.
New York, Harper and Row, 1965.
- SENN, M.F.E. (ed.): Symposium on the healthy personality.
New York, Josiah Macy, 1950.
- SIMON, S. / HOWE, L. / KIRSCHENBAUM, H.: Values clarification:
a practical handbook of strategies for teachers
and students.
New York, Hart, 1972.
- SOROKIN, P.: The ways and power of love.
Boston, Beacon Press, 1954.
- SOROKIN, P. (ed.): Explobations in altruistic love and behavior
Boston, Beacon Press, 1950.
- STERN, A.: La filosofia de la historia y el problema de los
valores.
Buenos Aires, EUBEEBA; 1970.

- STEREN, P.: Moral social.
Madrid, Fax, 1965.
- SUPER, D.E.: The work values inventory manual.
Boston, Houghton and Mifflin, 1969,
- SYMONDS, P.M.: The dynamics of human adjusment,
New York, Appleton, Century Crodts, 1946.
- SZASZ, T.S.: The myth of mental illness.
New York, Howber, 1961.
- TILLICH, P.: El cobaje de existir.
Barcelona, Laia, 1973.
- VERMILYE, P.W. (ed.): Man in perspective.
Washington, A.P.G.A., 1967.
- VICKERS, G.: Value systems and social process.
London, Tavistock Publications, 1968,
- WALL, W.D.: Educación y salud mental.
Madrid, Aguilar, 1966.
- WALL, W.D.: Constructive education for children.
London, Harrap, 1975.
- WARNATH, C.F.: New myths and old relalities.
San Francisco, Jossey Bess, 1971.
- WEINSTEIN, G. / FANTINI, M.D.: Toward humanistic education:
a curriculum of affect.
New York, Praeger, 1970.
- WHEELIS, A.: The quest for identity.
New York, W.W, Norton, 1958.

WHITE, R.W.: The enterprise of living. Growth and organization in personality.

New York, Harper and Row, 1972.

WILSON, J.: Practical methods of moral education.

London, Heineman, 1972.

WOLF;W.: Values and personality.

New York, Gruna and Stratton, 1950.

WRIGHT; D.: Psicología de la conducta moral.

Barcelona, Planeta, 1974.

WYLIE, R.C.: The self concept.

Lincoln, Nebr. Univ. of Nebraska Press, 1961.

YAMAMOTO, K. (ed.): The college student and his culture: an analysis.

Boston, Hughton and M^lfflin, 1968.

YANKELOVICH, D.: The changing values on campus.

New York, Pocket Books, 1972.

ZAVALLONI, M.: Adolescents values in a changing society.

Paris, Mouton and Co., 1968.

III. ADOLESCENCIA Y SOCIEDAD CONTEMPORANEA

ABERASTURY, A.: Adolescencia.

Buenos Aires, Kargieman, 1976.

ALBA, V.: Historia social de la juventud.

Barcelona, Plaza y Janés, 1975.

ALBERDI, J. / PINTOS, J.L.: Actitud religiosa del universitario español.

Madrid, Razón y Fe, 1967.

AVORN, J.L.: Up against the Ivy wall.

New York, Athenum, 1969.

AYRES, C.E.: Hacia una sociedad razonable.

México, UTEHA, 1964.

BALBONTIN, J.A.: Reflexiones sobre la No-violencia.

Madrid, Organización Sala Editorial, 1973

BATTLE, J.A.: Culture and education in the contemporary world.

Columbus, Charles E. Merrill Pub. Co., 1969

BECK, J.: Counterculture-The creation of an alternative.

London, Peter Owen Ltd., 1969

BERKOWITZ, L.: Aggression: a social psychological analysis.

New York, Mc Graw and Hill, 1962.

BOHLER, E.: El futuro, problema del hombre moderno.

Madrid, Alianza editorial, 1967

BLOS, P.: On adolescence.

New York, The Free Press of Glencoe, 1962.

- BOULDING, K.E.: The meaning of the 20th century. The great transition.
New York, Harper and Row Pub. Co., 1964.
- BRAMELD, T.D.: Education for the emerging age.
New York, Harper and Row, 1961.
- BRONFENBRENNER, U.: The two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.
New York, Russel Sage Foundation, 1970.
- BROOKOVER, W.: A sociology of education.
New York, American Book, Co., 1955.
- BRUNER, J.S.: The process of education.
Cambridge, Harvard Univ, Press, 1963.
- BULLOCK, A. (ed.): The twentieth Century.
London, Thames and Hudson, 1971.
- DEL CAMPO, S.: Cambios sociales y formas de vida.
Barcelona, Ariel, 1968.
- CANTOR , N.F.: La era de la protesta.
Madrid, Alianza Editorial, 1973.
- CAPLAN; g. / LEBOVICI, S. (eds.): Adolescence, psychosocial perspectives.
New York, Basic Books, 1969.
- CLEMENT, R.: Hacia una civilización del futuro.
Barcelona, Planeta, 1973.
- COLEMAN, J.S.: The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education.
New York, The Free Press, 1961.

- CORWIN, R.G.: Education in crisis: a sociological analysis of schools and universities in transition.
New York, John Wiley and Sons, 1974.
- CRARY, R.W.: Humanizing the school.
New York, Knopf, 1969.
- DOUGLAS; P.H.: In our time.
New York, Harcourt, Brace and World, 1968.
- DRAGASTIN, S.E. / ELDER, S.H.: Adolescence in the life cycle psychological change an social context.
New York, Wiley and sons, 1975.
- DRAPER, H.: La revuelta de Berkeley.
Barcelona, Anagrama, 1970.
- DRUCKER, P.: The age of discontinuity.
London, Piper Books, 1969.
- ELLUL, J.: The technological society.
New York, Alfred A. Knopf, 1964.
- ELLUL, J.: Propaganda: the formation of men's actitudes.
New York, Alfred A, Knopf, 1968.
- ERIKSON, E. H.: Childhood and soiety.
New York, W.W. Norton, 1963.
- ERIKSON; E.H.: Identity: youth and crisis.
New York, W.W. Norton, 1968.
- EVANS, I.M. / SMITH, P.A.: Psychology for a changing world.
New York, John Wiley and sons, 1970.
- FAIRFIELD, R.: Communes U.S.A.: a personal tour.
Baltimore, Penguin Books, 1972.

- FERKISS, V.C.: Techological man: the myth and the reality.
New York, George Braziller, 1969.
- FRIEDEMBERG, E.A.: The vanishing adolescent.
New York, Dell, 1969.
- FULLER, R.B.: Utopia or oblivion: the prospect of humanity.
New York, Bantam Books, 1969.
- GABOR, D.: Inventing the future.
New York, Alfred A. Knopf, 1969.
- GABOR, D.: The mature society.
London, Secker and Warburg, 1972.
- GALBRAITH, J.K.: The affluent society.
Boston, Houghton and Mifflin, 1958.
- GALBRAITH, J.K.: The new industrial state.
Boston, Houghton and Mifflin, 1968.
- GALLAGHER, J.R.: Emotional problems of the adolescents.
New York, Oxford Univ. Press, 1976.
- GARCIA HOZ, V.: Educación personalizada.
Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1970
- GARCIA DE DURANGO, J.: Un informe sobre el futuro.
Madrid, Editora Nacional, 1972.
- GARDNER, J.W.: Self-renewal: the individual and the innovative society.
New York, Harper and Row, 1963.
- GARRIGO, A.: La rebeldía universitaria.
Madrid, Guadarrama, 1970.

- GINSBERG, A.: Consciousness and practical action.
London, Nine Books, 1969.
- GOMEZ PEREZ, J.: La generación de la Protesta. (Sentido y evolución de la crisis universitaria).
Madrid, Magisterio Español, 1969.
- GOODE, W.J.(ed.): The dynamyc of modern society.
New York, Atherton Press, 1966.
- GOTTLIEB, D. / RAMSEY, C.: Adolescent behavior in urban areas,
New York, Mac Millan, 1963.
- GOTTLIEB, D. / RAMSEY, C.: The american adolescent.
Homewood, Ill., The Dorsey Press, 1964.
- GRINDER, R.E.: Adolescence,
New York, John Wiley and Sons, 1973.
- HALLORAN, J.: Los efectos de la televisión.
Madrid, Editora Nacinnal, 1974.
- HEDGEPEETH, W.: The alternative: communal life in new America.
New York, Mac Millan, 1970.
- HELMER, O.: Social technology.
New York, Basic Books, 1966.
- HIRSCH, W.Z.: Inventing education for the future.
San Francisco, Chandler Pub. Co., 1967.
- HORNEY, K.: La personalidad neurótica denuestro tiempo.
Buenos Aires, Paidós, 1961.

- HOLLINGHEAD, A.T.: Elmtown's youth: the impact of social classes on adolescents.
New York, John Wiley and Sons, 1949.
- HOSTROP, R.W.: Foundations of futurology in education.
Illinois, ETC Publications, 1973.
- INHELDER, B./ PIAGET, J.: The growth of logical thinking from childhood to adolescence.
New York, Basic Books, 1958.
- JAKOBS, P. / LANDAU, S.: The new radicals.
New York, Vintage Books, 1966.
- JACKSON, P.: Life in the classrooms.
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- JERSILD, A.: The psychology of adolescence.
New York, Mac Millan, 1978.
- JOSEPHSON, E. / JOSEPHSON, M.: Man alone. Alienation in modern society.
New York, Dell Pub. Co. 1962.
- KAHN, H. / WIENER, A.J.: The year 2000.
New York, Mac Millan, 1967.
- KENISTON, K.: The uncommitted: alienated youth in american society.
New York, Harcourt, Brace and World, 1965.
- KENISTON, K.: New radicals: Notes on committed youth.
New York, Harcourt, Brace and World, 1968
- KIELL, N.K.: The universal experience of adolescence,
London, Univ. of London Press, 1971.
- KIMBALL, S.T.: Culture and the educative process. An anthropological perspective.
New York, Teachers College Press, 1974.

- KUHNS, W.: The postindustrial prophets: interpretation of technology.
New York, Weibright and Talley, 1971.
- LAIN ENTRALGO, P.: El problema de la universidad.
Madrid, Edicusa, 1968.
- LEARY, T.: The politics of ecstasy.
New York, Putnam, 1968.
- LIPSET, S.M.: The Berkeley student revolt.
Garden city, New York, Doubleday, 1965.
- LOKEN, J.O.: Student alienation and dissent.
Searborough, Ontario, Prentice Hall, 1973.
- LOPEZ ARANGUREN, J.L.: La juventud europea y otros ensayos.
Barcelona, Seix Barral, 1962.
- LOPEZ IBOR, J.J.: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo.
Madrid, Ed. Cultura hispánica, 1968.
- LORA, C. de: Juventud española actual.
Madrid, EPESA, 1965.
- MARNY, J.: El adolescente de hoy. El adolescente víctima de la publicidad.
Madrid, Studium, 1967.
- MAILER, N.: The armies of the night.
New York, The New American Library, 1968.
- MATTESON, D.R.: Adolescence today.
Homewood, Ill., The Dorsey Press, 1975.
- MAYS, J.B.: La cultura adolescente en la sociedad actual.
Barcelona, Lumen, 1975.

- MC HALE, J.: The future of the future.
New York George Braziller, 1969.
- MEAD., M. (ed.): Cultural patterns and technical change.
New York, American Library, 1955.
- MEADOWS, D.H. (y otros): The limits to growth. A report for
the Club of Rome's project on the predication
of mankind.
New York, Potomac Associates, 1972.
- MERTON, T.: El Zen y los pájaros del desec.
Barcelona, Kairós, 1972.
- MESAROVIC, M. / PESTEL; E.: La humanidad ante la encrucijada.
(Segundo informe del Club de Roma)
Madrid, Instituto de estudios de Planificación,
1975.
- MEVES, C.: Juventud manipulada y seducida. (Peligros de la
sociedad de consumo)
Barcelona, Herder, 1974.
- MEYERSON, S. (dir.): Adolescence, The crisis of adjustment.
London, Allen and Unwin, 1975.
- MEYERSON, S. (dir.): Adolescence and breakdown.
London, Allen and Unwin, 1975.
- MICHAEL, D.N.: The unprepared society.
New York, Basic Books, 1968.
- MINUCHIN, D. (y otros): The psychological impact of school
experience.
New York, Basic Books, 1969.

- MORPHEE, E.L. / RYAN, C.O. (eds.): Implication for education of prospective changes in society.
Denver, Designing Education for the future.1967.
- MUMFORD, L.: The transformations of man.
New York, Collier Books, 1966.
- MYRDAL, G.: The challenge to affluence.
New York, Pantheon Books, 1963.
- NAVILLE, D.: Hacia el automatismo social?.
Barcelona, Kairós, 1973.
- OFFER, D.: From teenage to young manhood.
New York, Basic Books, 1975.
- PACKARD, V.: Las formas ocultas de la propaganda.
Buenos Aires, Sudamericana, 1970.
- PALOCZI-HORVATH, G.: La juventud, esperanza del mundo.
Barcelona, Planeta, 1969.
- PECCEI, A.: The chasm ahead.
London, Mac Millan, 1969.
- PHILIP, A.: The future is tomorrow.
The Hague, Martinus Nijhoff, 1972.
- PIGANI(L), C.: La Europa del año 2000.
Madrid. Ed. Revista de Occidente, 1974.
- POWELL, M.: Youth: critical issues.
Columbus, Ohio. Charles E. Merrill Pub. Co. 1972
- RICHTA, R.: La civilización en la encrucijada.
Madrid, Artiaach, 1972.

- RIESMAN, D. / DENNY, R. / GLAZER, N.: The lonely crowd.
New Haven, Yale Univ. Press, 1950.
- ROSZAK, T.: El nacimiento de una contracultura.
Barcelona, Kairós, 1973.
- ROUNDTREE, J. / ROUNDTREE, M.: The political economy of youth.
(Youth as a class).
Ann Arbor, Mich. The radical Education Project,
1962.
- RUBIN, I. / KIRKENDALL, L.A.: Sex in adolescent years.
New York, Associated Press, 1968.
- SCHISCHKOFF, G.: La masificación disigida.
Madrid, Editora Nacional, 1968.
- SCOTT, M.B. / LYMAN; S.M.: The revolt of students.
Columbus, Ohio. Charles E. Merrill Pub. Co., 1970.
- SHERIFF, M./ SHERIFF, C.W.: Reference groups: exploration into
conformity and deviation of adolescents.
New York, Harper and Row, 1964.
- SILBERMAN, C.: Crisis in the classroom.
New York, Random House, 1970.
- STATON, F.F.: Dynamics of adolescent adjustment.
New York, Mac Millan, 1965.
- SWAN, J.A.(dir.): Environmental education. Strategies toward
a more livable future.
New York, Sage Publications, 1974.
- THEOBALD, R.: Alternativas para el futuro.
Barcelona, Kairós, 1972.
- TOFFLER, A.: Future shock.
New York, Bantam Books, 1971.

TOFFLER, A. (dir.): Learning for tomorrow. The role of the future in education.
New York, Vintage Books, 1974,

TORBADO; J.: Jóvenes a la intemperie.
Barcelona, Plaza y Janés, 1974.

TORREGROSA FERIS, J.R.: La juventud española. Conciencia generacional y política.
Barcelona, Ariel, 1972.

TOURAINÉ, A.: La sociedad postindustrial.
Madrid, Ariel, 1971.

TOURAINÉ, A.: Le mouvement de Mai ou le communisme utopique.
Paris, Ed. du Seuil, 1968.

WHYTE, W.H.: The organization man.
New York, Simon and Schuster, 1956.

WINSLOW, R.W.: Society in transition.
New York, The Free Press, 1971.

WOLFGANG, M. / FERRACUTTI, F.: La subcultura de la violencia.
México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

R E V I S T A S

547

- ARBUCKLE, D.S.: "The school counselor—reality or illusion?"
Counselor education and supervision
Winter, 1963; pp. 54-65
- ATKINS, V.: "Learning through teaching: high school students
in elementary classroom"
The Counseling psychologist
1971, 2 (nº 4) pp. 39-49
- BARNES, H.E.: "Motivation and freedom"
Rehabilitation counseling bulletin
Vol. 4 December 1962 pp. 173-174
- BROWN, W.N.: "Alienated youth"
Mental hygiene
1968, 52, (3) pp. 330-336
- FOA, V.G.: "Convergences in the analysis of the structure
in interpersonal behavior"
Journal of Abnormal and Social psychology
1964, 68 PP: 517-522
- GILBERT, W.M./ EWING, T.N.: "Programmed versus face to face
counseling"
Journal of counseling psychology
1971, vol. 18, nº 5 pp. 413-421
- GINSBURG, S.W.: "Values of the psychiatrist"
American Journal Orthopsychiatry
1950, 20 pp. 466-478.
- GINSBURG, S.W./ HERMA; J.L.: "Values and their relationship
to psychiatric principles"
American Journal Orthopsychiatry
1953, 7 pp. 546-573

- GOULET, D.: "An ethical model for the study of values"
Harvard Educational Review
 Vol. 41, n° 2 May 1971 pp. 206-218
- GREENSPAN, B.M.: "Child development"
The Counseling Psychologist
 1971 (2) n° 4 pp. 61-72
- HAMANCHEK, C.E.: "Self concept as related to motivation and learning"
Motivation in teaching and learning
 Washington, D.C. N.E.A. 1968
- HURLOCK, E.: "American adolescents today- a new species"
Adolescence
 1, 1966 pp. 7-21
- IVEY, A.: "The intentional individual: a process outcome view of behavioral psychology"
Counseling Psychologist
 1969, I, pp. 59-60
- IVEY, A./ALSCHULER, A.S. (Eds.): "Psychological education: a prime function of the counselor"
Personnel and Guidance Journal
 1973, 51 pp. 581-692
- JAHODA, M.: "Towards a social psychology of mental health"
Symposium of the healthy personality
 Josiah Macy Foundation, 1950 pp. 219-220
- KAHN, H.: "El mundo de 1980"
Revista de Occidente
 T. 53 Agosto 1964, pp. 67-88

- KELLEY, E.C.: "The place of affective learning"
Educational leadership.
1965, 22 pp. 455-457
- KIRKPATRICK, F.E.: "Guidelines for counseling young people
with sexual concerns"
The personnel and Guidance Journal.
Vol. 54, n° 3 1975 pp. 145-148
- KLEIN, D.C.: "Some concepts concerning the mental health
of the individual"
Journal of Counseling Psychology.
24: August 1970, pp. 228-293
- KUBIE, L.S.: "Are we educating for maturity?"
Washington, N.E.A. Journal
48, January 1959 pp. 58-63
- LIBBY, W.L.: "El fin del trabajo cotidiano"
Futuribles
Abril 1969 pp. 181-196
- LOCKWOOD, D.C.: "A critical view of values clarification"
Teachers College Record
Vol. 77, n° 1 1975
- MAGER, G.C.: "Improvisational drama"
The counseling Psychologist
1971 (2), n° 4 pp. 49-60
- MATTEWSON, R.H.: "Manpower or persons: a critical issue"
Personnel and Guidance Journal.
1964, 43 pp. 338-342
- MC KINNON, D.W.: "The highly effective individual"
Teachers College Record
LI, April 1960 pp. 367-378

- MC MULLEN, R.S.: "The achievement motivation workshop"
The Personnel and Guidance Journal
Vol 51, n^o 9 may 1973
- MILES, H.W./ BARRABEE, E.L./ FINESINGER, J.C.: "Evaluation
of psychotherapy"
Psychosomatic medicine
1953, 13 pp. 83-105
- MOORE, G.D.: "A negative view toward therapeutic counseling
in the public school"
Counseling Education and Supervision
1961, (2) pp. 60-68
- MOSHER, R.L./ SPRINTHALL, N.A.: "Psychological education in
secondary schools: a program to promote individual and human
development"
American Psychologist
1970, 25 pp. 911-924
- MOSHER, R.L. / SPRINTHALL, N.A.: "Psychological education:
a means to promote personal development during
adolescence"
The Counseling Psychologist
1971, 2 (n^o 4) pp. 3-82
- MOSHER, R.L./ SPRINTHALL, N.A./ DOWELL, R.C.: "Counselor
education and supervision for high school
pupils"
The Counseling Psychologist
1971, 2, (n^o 4) pp. 15-39
- MOWRER, H.O.: "Science, sex and values"
Personnel and Guidance Journal
Vol. 36, n. 8 April 1958, pp. 520-528

- MURPHY, G.: "The cultural context of Guidance"
Personnel and Guidance Journal.
1955, 34 pp. 4-9
- OJEMANN, R.H.: "Incorporating psychological concepts in the
school curriculum"
Journal of School Psychology
1967, 5 pp. 195-204
- REDLICH, F.C.: "The concept of Normality"
American Journal of Psychotherapy
6: 551 1952
- ROGERS, C.R.: "Towards a modern approach to values: the valuing
process in the mature person "
Journal of Abnormal and Social Psychology
Vol. 68, February 1964 pp. 106-131
- SAMLER, J.: "Basic approaches to mental health: an attempt
synthesis"
Personnel and Guidance Journal
Vol 37, n. 1 September 1958, p. 28
- SECORD, F.F./ BACKMAN, C.W.: "Personality theory and the pro
blem of stability and change in individual
behavior: an interpersonal approach"
Psychological Review
1961, 68, pp. 21-32
- SHOEN, E.J.: "Toward a concept of the normal personality"
American Psychologist
Vol. 12, April 1957 pp. 183-189
- SIMON, S.B.: "Values clarification: a tool for counselors"
Personnel and Guidance Journal
Vol. 51, n. 9 May 1963, pp. 78-96

SMITH, B.M.: "Mental health reconsidered: a special case of
the problem of values in psychology"

American Psychologist

1961, 16 pp. 299-306

SPRINTHALL, N.A.: "A program for psychological education"

Journal of School Psychology

1971, 9 pp. 373-382

WALKER, D.E./ PFEIFFER, H.C.: "The goals of Counseling"

Journal of Counseling Psychology

1957, 3 pp. 204-209

WEINSTEIN, G.: "Self-science education: the Trumpet"

Personnel and Guidance Journal

Vol. 51, n.9 May 1973

WEISKOPF-JOELSON, E.: "Some suggestions concerning welt-
anschauung and Psychotherapy"

Journal of Abnormal and Social Psychology

1963, 48 p. 601

YAMAMOTO, K.: "Mental health, creative thinking and values"

Elementary School Journal

April 1966 pp. 361-367

