

TOTS IGUALS, TOTS DIFERENTS?

Els models d'orientació que conviuen en el sistema educatiu espanyol

Grupo de Investigación en Modelos de Orientación Psicopedagógica [1]

RESUMEN

Los modelos de orientación de las Comunidades Autónomas han experimentado o están en proceso de experimentar cambios en los últimos años. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ha financiado un estudio cuya finalidad es revisar las políticas públicas en el ámbito de la orientación. Partiendo de los resultados de dicha investigación, en el artículo se resumen las principales características estructurales y funcionales de cuatro de las Comunidades que han modificado el modelo que la LOGSE puso en marcha: Castilla la Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco. El análisis de semejanzas y diferencias en estas cuatro realidades permite identificar algunas tendencias comunes. En primer lugar, la dotación de orientadores en los centros de Educación Infantil y Primaria, aunque la estructura concreta adoptada en cada caso varíe. Asimismo se aprecia la incorporación de profesionales del ámbito socioeducativo. La coordinación de distintos sectores (servicios sociales, salud, ...) en una estructura unificada sigue siendo una tarea pendiente. Por último, parece claro que, por mucho que cambie la orientación, la mejora no será suficiente si no se modifica también la organización general de los centros.

ABSTRACT

During the last years, an important change on the frameworks of the School Psychopedagogical Services has taken place in different regions of Spain. The Centre for Educational Research and Documentation (CIDE) has financed a research project with the aim of revising the public policies in the School Psychological Service field. The main structural and functional characteristics of the framework that has been modified since LOGSE in four regions (Castilla la Mancha, Galicia, Navarra and País Vasco) are summarized in this article, based on the findings of the CIDE study. Some common tendencies have been identified after analysing similarities and differences among these four contexts. Firstly, the implementation of inside school services in Pre-school and Primary Schools, although the structure and organization is different in each case. Secondly, professionals from the socio-educational field have joined these services. Nevertheless, the coordination among different services (Social Services, Health Services...) through a single structure or team is still unresolved. Finally, it seems to be clear that no matter how much the school psychopedagogical services improve, this will not be enough unless the general organization of the schools does change.

El lema que va dinamitzar la posada en marxa del programa d'integració a l'any 85 ens serveix com a pretext per introduir el tema d'aquest article, amb el matís que en aquest cas no es tracta d'una afirmació, sinó d'una pregunta. El dubte que aquest text voldria contribuir a aclarir, encara que necessàriament de forma parcial, és si les diferents formes en les quals s'ha anat concretant el sistema d'orientació en determinades Comunitats Autònomes són un exemple d'adaptació d'uns mateixos principis bàsics a les demandes específiques de cada realitat o si responen a supòsits teòrics diferents.

La complexitat de la pregunta és evident per la qual cosa és segur que el lector comprendrà, sense necessitat d'haver d'argumentar-ho en excés, que en aquesta breu reflexió necessitem delimitar la perspectiva de la resposta. El nostre objectiu es limita a oferir una descripció sucinta de l'organització dels recursos responsables de l'orientació en aquelles Comunitats que han introduït canvis substancials respecte al model que es va derivar de la posada en marxa de la LOGSE. Això ha succeït en el cas de Castella la Manxa, Galícia, Navarra i País Basc. Catalunya té també una estructura d'orientació diferent, que era anterior a la LOGSE i que es va modificar només parcialment amb la seva aprovació i que ha format part de l'estudi d'investigació al qual s'ha fet referència. No obstant això, l'audiència a la qual va dirigit aquest article coneix perfectament la realitat catalana, per la qual cosa no la inclourem en la descripció. L'absència de Balears, que també compta amb una organització peculiar, es deguda a que no es va incloure en l'estudi per raons de recursos.

A la Comunitat de Madrid, la Consejería de Educación va anunciar un canvi en els Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atenen els centres de Primària des d'una estructura externa de sector. L'objectiu de la proposta era que els orientadors passessin a formar

part dels centres educatius, però sense augment de plantilla. Això suposava que havien de continuar atenent diversos centres. Un mes després de fer verbalment pública la proposta, l'administració educativa va paritzar la mesura i va obrir un "procés de reflexió" a partir del qual es decidirà com continuar a partir del curs 2009-2010. Ja que, a la pràctica, no s'ha produït un canvi del model de la LOGSE, no analitzarem aquesta Comunitat.

Exposarem a continuació la situació actual de l'orientació a les quatre Comunitats citades pel que fa als professionals amb qui comptem, el tipus d'estructura des de la qual ofereixen assessorament, els ensenyaments i etapes educatives que estan incloses en la seva tasca i la relació que tenen amb altres sistemes de suport als centres escolars. La història de l'orientació es remunta en totes aquestes comunitats a finals dels anys 70 i tenir-la en compte ajuda, com sempre succeeix amb la perspectiva històrica, a entendre en gran mesura la realitat actual. Aquesta mirada desborda novament la meta d'aquest text, per això ens limitarem a descriure el que ara per ara constitueix la xarxa d'orientació amb què compta cada un d'aquests sistemes educatius autònoms.

Al final de l'article, presentarem, sense cap ànim d'exhaustivitat, algunes reflexions sobre semblances i diferències que s'aprecien en les diverses situacions, prenent sempre com a marc de referència els principis bàsics en els quals se sustenta tant la LOGSE com l'actual Llei Orgànica d'Educació, que responen segons el nostre parer a una concepció de l'orientació com factor essencial de qualitat, tant des del punt de vista de l'excel·lència com de l'equitat.

CASTELLA-LA MANXA

Aquesta Comunitat ha dut a terme recentment importants canvis en el seu sistema educatiu que afecten, entre altres aspectes,

l'orientació. Aquesta és una de les primeres característiques que val la pena destacar. La reforma del sistema d'orientació s'emmarca en una transformació més global que actua de manera simultània i coordinadament sobre diversos elements de l'estructura escolar.

Un dels objectius de les reformes que s'emprenen respon a la voluntat d'aconseguir majors nivells d'equitat i d'inclusió. Aquesta meta es tradueix en l'àmbit general dels sistemes de suport en una superació del model de compensatòria per un model d'interculturalitat i cohesió social, la qual cosa repercuteix en el model d'orientació.

L'abril de 2005, a través del Decret 43/2005 (DOCM de 25 d'abril) cristal·litza en normativa el que era un pla experimental d'orientació educativa i professional. El model es defineix com educatiu, intern i preventiu. Més concretament, s'entén l'orientació com un dret al servei del principi d'inclusivitat i aprenentatge al llarg de la vida, amb un enfocament integral (curricular/personal/educatiu); amb una relació simètrica basada en la col·laboració, suport i assessorament de l'orientador.

Els principals canvis que implica, en relació amb el model fins aleshores vigent de la LOGSE, són: unitats d'orientació internes en els centres d'Infantil i Primària, ampliació del nombre d'orientadors, la dotació d'educadors socials a Secundària i la consolidació dels treballadors socials a Infantil i Primària.

D'altra banda, el model s'organitza en tres nivells: província, zona i centre. En el nivell de província es creen els Centres Territoriales de Orientación y Atención a la Diversidad (CTROADI) responsables de l'orientació educativa i professional, les necessitats educatives especials i la convivència i interculturalitat. Les funcions adjudicades anteriorment als Equips Específics (de discapacitat motriu, auditiva, visual i de Trastorns Generals del Desenvolupament) es cobreixen i s'amplien des d'aquesta unitat. Aquests centres compten amb cinc professionals de diferents perfils: orientació, necessitats educatives especials, interculturalitat i convivència.

Cada zona compta amb un Centro de Profesores (CEP) que inclou una assessoria de formació en orientació i atenció a la diversitat i una assessoria lingüística per al desenvolupament de les competències lingüístiques i de la comunicació en espanyol i en llengües estrangeres des d'una perspectiva intercultural i plurilingüe.

En el nivell del centre escolar, l'orientació s'organitza a través de l'acció tutorial i d'estructures específiques d'orientació. A Primària, aquestes estructures reben el nom de Equipos de Orientación y Apoyo, igual que en els Centres d'Educació Especial. En els Centres de Secundària, d'Adults i Escoles d'Art, es denominen Departamentos de Orientación. Els Equipos de Orientación y Apoyo en els centres de Primària estan formats per l'orientador i altres perfils especialistes en l'atenció a la diversitat com són els PTFP de Serveis a la comunitat, mestres de Pedagogia Terapèutica, d'Audició i Llenguatge o Auxiliars Tècnics Educatius. Per la seva part, els Departamentos de Orientación inclouen els següents professionals: Orientador, Professorat de suport, Professorat d'àmbits, Professorat de FOL i Educador Social.

Per atendre els centres rurals s'han creat els Centres de Recursos y Apoyo a la Escuela Rural (CRAER) en els quals conflueixen el

nivell de centre i el nivell de zona. Un CRAER cobreix una població entre 500 i 1000 habitants.

Tots els orientadors que treballen en aquestes estructures variades són professors de psicologia i pedagogia del cos de professors de secundària. Amb caràcter general, cap d'ells no imparteix docència. La posada en marxa del nou model ha suposat un enorme increment de places d'orientadors. En concret en el curs 200-2001 hi havia 178 professionals i el 2007-2008 es van ampliar a 458.

La decisió de crear Unitats d'Orientació a cada escola d'Educació Infantil i Primària es justifica, d'acord amb els documents oficials, per tal d'aconseguir una atenció més intensiva, ja que fins en aquell moment l'orientador o orientadora anava, de mitjana, un dia a la setmana a l'escola. També es persegueix potenciar un enfocament que vagi més enllà de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials, que era la tasca a la qual més temps dedicaven anteriorment aquests professionals, sobretot per raons de falta de temps, i se centri en la comunitat escolar en el seu conjunt. Així mateix, es pretén augmentar el nivell de col·laboració amb el professorat i la resta dels professionals en els plans generals del centre i de la zona.

Malgrat el poc temps que porta en marxa l'experiència, a les valoracions recollides en les entrevistes i grups de discussió que s'han dut a terme en l'estudi realitzat per al CIDE, tots els col·lectius mostren un nivell alt de satisfacció amb el canvi. S'assenyalen, tanmateix, dues dificultats per part d'una minoria dels orientadors. La primera fa referència a que la coordinació de zona, que es realitza des de l'assessoria específica d'orientació del CEP, s'ha de potenciar per cobrir les funcions d'intercanvi entre professionals, que anteriorment es produïa en els Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), ja que, en els casos en que els esmentats Equipos funcionaven realment com a tals, no assumien només funcions de coordinació, sinó també d'enriquiment professional. En aquest sentit, també els orientadors de Secundària assenyalen la necessitat de comptar amb més espais d'intercanvi i reflexió conjunta, espais que, d'altra banda, es van guanyant gràcies al creixent desenvolupament dels Planes de Orientación de Zona.

Els orientadors de Primària també assenyalen que han de "renegociar" el seu estatus. La posició externa els atorgava una autoritat, que ara han de tornar a guanyar-se a partir del valor que la seva feina en diferents tasques del centre arribi a tenir per a la comunitat escolar. No manifesten en aquesta valoració un desig de tornar a la situació anterior, sinó més aviat la consciència d'una dificultat associada al canvi que representa formar ara part del centre.

GALÍCIA

L'abril de 1998, mitjançant el Decret 120/1998 (DOG del 27 d'abril), es regula a la Comunitat Autònoma de Galícia la composició i funcions de les estructures d'orientació. El canvi que aquesta regulació suposa respecte a la situació anterior pot resumir-se en les següents dimensions: es generalitza la implantació de serveis interns d'orientació en els centres d'Educació Infantil i Primària, encara que només per als de més de 12 unitats; s'aborda la redefinició dels serveis externs mitjançant l'especialització dels seus membres, la concentració d'un únic servei a cada província -fins un total de quatre- i l'ampliació de les seves actuacions a totes les etapes de l'ensenyament no universitari.

Les estructures responsables de l'orientació estan organitzades en dos nivells: província i centre escolar. En el nivell provincial es

creen els Equipos de Orientación Específicos (EOE). La seva actuació s'extén a l'Educació Infantil, Primària, Secundària, Centres Específics d'Educació d'Adults i d'Educació Especial. A la seva composició hi figuren: especialista en audició i llenguatge, educació social, orientació professional i altres especialistes en diferents necessitats educatives especials (sensorials, motòriques, sobredotació, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de conducta).

Pel que fa als centres escolars, al curs 98-99 s'inicia la creació de Departamentos de Orientación en els Centres d'Educació Infantil i Primària de més de 12 unitats. El 2007 s'amplia la creació d'aquestes estructures a centres que tinguin entre 6 i 11 unitats. Els de menys de cinc unitats s'adscriuen a un Departamento de Orientación d'un centre base. Aquests departaments estan formats pel Cap de departament (funcionari del cos de mestres, preferentment amb llicenciatures del camp educatiu), un mestre de pedagogia terapèutica, els coordinadors de cicle i el mestre responsable o el director de les escoles incompletes de la zona. En el cas de tenir centres adscrits d'infantil s'incorpora un mestre d'educació infantil.

Tots els Instituts d'Educació Secundària compten també amb un Departamento de Orientación, però la seva composició és en part diferent: Un orientador (professor de l'especialitat de psicologia i pedagogia), un mestre de pedagogia terapèutica, i un professor per a cada un dels àmbits lingüístic-social i científic-tecnològic. A més, si el centre imparteix Formació Professional, el Departament compta amb un professor de formació i orientació laboral. Depenent de la població escolaritzada, un especialista en audició i llenguatge. També hi estan inclosos els caps del Departament d'Orientación de cada una de les escoles adscrites.

Les diferències del cos de procedència dels orientadors dels centres de Primària i Secundària impliquen remuneració i horari diferents. Pel que respecta a la docència, a Galícia els orientadors i orientadores no realitzen cap tipus de tasca lectiva.

El canvi cap a un model intern en els Centres d'Educació Infantil i Primària s'argumenta a partir de la insatisfacció pel funcionament dels serveis externs. Els Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (EPSA), equips comarcals d'orientació, tenien difícil la tasca d'atendre les demandes des dels centres. Es comptava amb 35 equips formats per 155 professionals. Aquesta escassetat de recursos portava que a la pràctica la feina dels orientadors es centrava sobretot en el diagnòstic, el que impedia fer el treball preventiu amb els docents.

La valoració d'aquests canvis mostra un suport clar al model intern. Tanmateix, es destaca que, a la pràctica, encara que s'està avançant cap a una feina més centrada en els processos educatius de tot l'alumnat, continua resultant difícil assessorar en els temes didàctics. Això es veu més clar a Secundària, on la cultura de l'etapa fa més difícil fer realitat el model d'orientació previst. Es recalca de forma especial la debilitat de l'acció tutorial en aquesta etapa i la dificultat que això suposa per a l'orientació.

NAVARRA

El 1999 s'estableix a la Comunitat Foral de Navarra la normativa que dona cobertura als dos grans canvis que es produeixen respecte al model de la LOGSE: la integració dels professionals de l'orientació en l'especialitat de psicologia i pedagogia del cos de Secundària (a excepció dels Serveis d'Orientación Educativa i

Vocacional) i la dotació de Departamentos de Orientación en els centres de Primària.

A partir d'aquell moment, les estructures d'orientació s'organitzen fonamentalment a partir d'un model intern de centre, encara que la Comunitat compta també amb certs recursos externs. A nivell provincial segueixen existint els Equipos Específicos –tot i que hi ha una extensió a la segona població més gran i allunyada; Tudela- que s'encarrega de l'assessorament en educació especial (avaluació psicopedagògica, dictamen d'escolarització, etc.), amb caràcter subsidiari i complementari als serveis interns dels centres. La seva organització respon com, en altres casos, als diversos tipus de discapacitat visual, auditiva, trastorns motòrics, trastorns generalitzats del desenvolupament i discapacitats psíquiques, trastorns de conducta, i sobredotació intel·lectual. Aquests professionals –que procedeixen dels antics SOEV o són personal del cos de secundària- romanen en situació de comissió de serveis i enquadrats en el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

D'altra banda, dins del Departamento de Educación de Navarra, dependent de la Dirección General de ordenación, calidad e innovación trobem la Sección de Orientación, antiga Unidad Técnica de Orientación Educativa (UTOE) i la Sección de Necesidades Educativas Especiales, anteriorment Unidad Técnica de Educación Especial (UTEE) ubicada en el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), cada una d'elles disposa d'una Jefatura independent. La Sección de Orientación, compta amb un assessor coordinador d'orientació que col·labora a les tasques de direcció de la Secció. Per la seva part, el CREENA compta amb un director/a, que col·labora estretament amb el/la cap de la Sección de necesidades educativas especiales. Són càrrecs nomenats per la pròpia Administració educativa. A més d'aquestes dues Seccions des de fa alguns anys ha estat funcionant la Sección de Multiculturalidad, que atén l'àrea de las minories ètniques, amb una direcció pròpia. Més recentment s'ha establert l'Asesoría de Convivencia, que depèn d'un altre servei i de la Sección de Desarrollo Educativo. Pel que fa als assessors dels Centros de Asesoramiento Psicopedagógico (CAP), s'ocupen de l'assessorament psicopedagògic al professorat en les àrees curriculars.

Pel que respecta a les estructures internes dels centres escolars, en els que s'imparteixen Educació Infantil i Primària, hi ha les Unidades de Apoyo Educativo que estan formades per l'orientador i els restants professors especialistes (Pedagogia Terapèutica, Audició i Llenguatge o Logopeda).

A Secundària es continua mantenint el nom de Departamentos de Orientación i la seva composició respon a la normativa inicial desenvolupada a partir de la LOGSE (Orientador, professorat de Diversificació i professors de Pedagogia Terapèutica i d'Audició i Llenguatge).

PAÍS BASC

En el cas del País Basc hi ha tres nivells d'experts en l'àmbit de l'orientació. El primer d'ells està constituït per un assessor o assessora que forma part del Berritzegune Nagusi (Centre d'innovació i formació del professorat que realitza les seves funcions per a tota la comunitat). En el segon nivell, tots els Berritzegunes (10 a Bizkaia, 6 a Gipuzcoa i 2 a Araba) compten amb Assessors de Necesitats Educatives Especiales. Aquests assessors compleixen les funcions que anteriorment duien a terme els Equips Multiprofession-

als. Responen a diferents perfils, però cada Berritzegune compta almenys amb: una assessoria de Desenvolupament de Capacitats d'Aprenentatge (DCA: discapacitat intel·lectual; altes capacitats); un Tècnic d'Inserció Social (TIS: responsable de Diversificació curricular, Programes d'Intervenció Específica, Programes de Qualificació Professional Inicial); una assessoria de Trastorns Generals del Desenvolupament; i una assessoria d'Accés i Desenvolupament de la Comunicació.

Pel que respecta als centres educatius, en els de Primària hi ha la figura del Professor Consultor, que és un mestre amb formació específica. A més d'aquest professional, els centres poden comptar amb Professors de Pedagogia Terapèutica, d'Audició i llenguatge o fisioterapeutes, depenent del tipus de població que escolaritzin. Quan el centre compta amb menys de 9 grups, es dota amb un Consultor o Consultora a temps parcial.

En els Instituts de Secundària hi ha Departaments d'Orientació amb la següent composició: un professor de Psicologia i Pedagogia, que exerceix la direcció del Departament, i tot el professorat responsable de "grups de diversitat", és a dir professor de

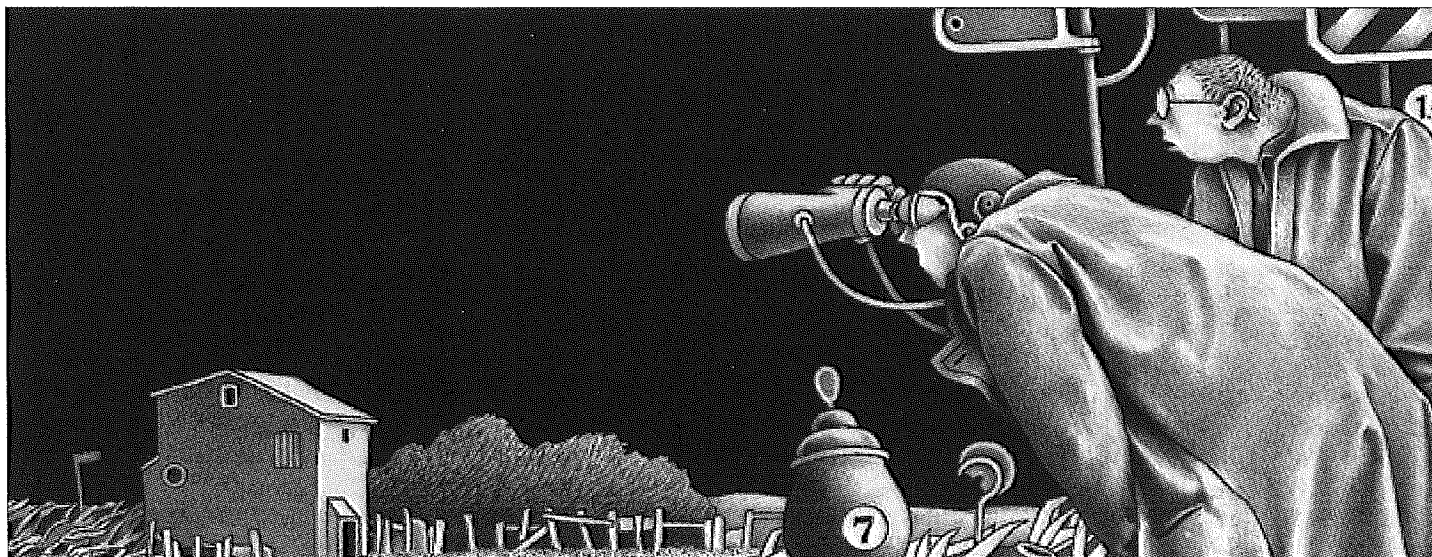
MÉS IGUALS QUE DIFERENTS

Aquesta breu descripció de les estructures d'orientació en les Comunitats que han introduït modificacions respecte al model de la

LOGSE permet identificar alguns elements o tendències comunes.

En primer lloc, les quatre Comunitats han evolucionat cap a una estructura interna en els centres d'Infantil i Primària, com ja la tenien a Secundària. La valoració d'aquest canvi és positiva en general. La dedicació exclusiva a un centre fa més probable assumir tasques que vagin més enllà de l'atenció alumnat amb dificultats. No obstant això, voldríem destacar els riscos que, segons l'opinió d'alguns dels professionals de l'orientació que han participat en l'estudi, podrien derivar-se d'aquest model:

- Un model intern podria deixar desatases les tasques de sector, entre d'altres les que es refereixen a un repartiment equilibrat entre xarxes en l'escolarització.
- En un model intern pot resultar més difícil la necessària



Pedagogia Terapèutica, Professorat de Diversificació Curricular, Programes d'Intervenció Específica i d'Aules d'Aprenentatge de Tasques. En alguns centres que s'imparteix exclusivament Formació Professional ha desaparegut la figura de l'orientador. Els orientadors no tenen activitats lectives en cap de les dues etapes.

En les valoracions de les persones que han participat en la investigació hi ha coincidència respecte la disminució que s'ha produït en els recursos de coordinació, és a dir els de zona i els de cada territori. L'absència de normes de rang alt (Ordres o Decrets) específiques d'orientació s'interpreta també com un indicador d'un menor compromís de l'Administració en els últims anys amb l'orientació.

Una altra de les crítiques més freqüents es refereix que la formació dels orientadors abans era responsabilitat d'un assessor que era expert en el tema. Tanmateix, en el moment actual aquesta tasca l'assumeix un assessor d'etapa del Berritzegune sigui quina sigui la seva especialitat, el que fa previsible una menor qualitat de la formació. Finalment, igual com en altres comunitats, es considera que posar en marxa el model d'orientació educatiu i preventiu és molt més difícil a l'etapa de Secundària.

perspectiva per realitzar l'anàlisi institucional i es corre el risc que els directors pressionin els orientadors perquè realitzin dictàmens que els permetin aconseguir recursos encara que no es tracti de casos d'alumnes amb necessitats educatives especials.

- En un model intern es perd la riquesa del treball interdisciplinari entre els professionals que componen els equips i la riquesa de conèixer diferents experiències.

Ser conscients d'aquests riscos no implica, segons el nostre parer, renunciar a que tot centre compti amb una estructura d'orientació interna, però sí hauria de portar que les Administracions educatives garantissin reunions entre els orientadors d'un sector, per mantenir els avantatges del treball en equip i una perspectiva que transcendeixi al propi centre. Aquestes reunions haurien d'estar totalment institucionalitzades com una de les tasques essencials d'aquests professionals. D'altra banda, és important mantenir l'equilibri en l'escolarització, i això suposa comptar amb estructures que tinguin aquesta visió global del problema quan es realitzen els dictàmens d'escolarització. L'estructura del País Basc, on l'escolarització

depèn dels assessors i assessores de necessitats educatives especials del Berritzegune, podria ser un exemple.

La segona idea que volem destacar és que, des de del nostre punt de vista, encara no s'ha produït un canvi absolutament essencial, que remet a la coordinació de diferents serveis de suport a l'escola que encara avui en dia realitzen la seva feina de forma poc coherent. Serveis socials, serveis de salut i serveis educatius- per anomenar només els que estan més clarament implicats- haurien de formar part d'estructures de sector des de les quals s'oferís als centres suports coordinats.

L'augment de figures associades al treball socioeducatiu és un canvi que també s'aprecia en algunes de les comunitats i que és molt valorat per la comunitat educativa en el seu conjunt.

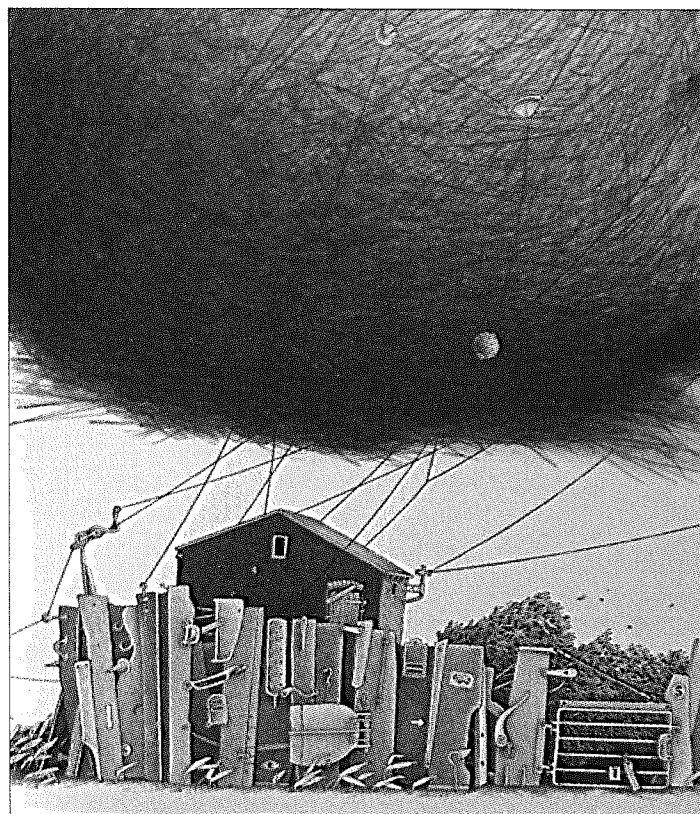
El quart resultat, que apareix amb contundència en els estudis de totes les comunitats, posa de manifest que portar a la pràctica el model d'orientació previst en la LOGSE i la LOE no és possible introduint únicament canvis en les estructures d'orientació. O es modifiquen altres elements de la cultura de la centres - com el treball en equip, superant l'aula com a espai de planificació i la tendència a l'individualisme imperant, el suport diferencial als centres dependent de les seves necessitats, la definició de les metes en termes de continguts i no de capacitats, i sobretot la funció tutorial- o no és fàcil que es produeixin grans avenços en relació a les metes que persegueix l'orientació. La cultura de Secundària arrossega en major mesura moltes d'aquestes dificultats i probablement aquesta sigui una de les causes que expliqui que la valoració dels participants en l'estudi és habitualment més negativa en aquesta etapa.

En un ordre de preocupació menor, però que també es mostra clarament en l'estudi, és necessari pensar sobre el fet que els orientadors hagin de fer classe. La funció docent continua sent un tema mal plantejat i mal resolt. De l'estudi es desprèn que l'experiència docent prèvia permet als orientadors comunicar-se millor amb el professorat, adquirir legitimitat en la seva funció assessora, i aportar a la seva intervenció un enfocament menys clínic, més educatiu. Tanmateix la càrrega docent els col·loca en una situació impossible en moltes ocasions, perquè se suma una funció més a les innombrables que ja els atribueix la normativa, i els resta temps. Aquesta normativa amb freqüència oblida deixar un espai als imponderables, als imprevistos... en definitiva, a les múltiples facetes de la demanda de tutors, professors, equips directius, alumnes i Administració. Aquesta última, per cert, no sembla haver abandonat la pràctica d'utilitzar el sistema d'orientació i suport a l'escola com a emissari de la política educativa, fent una interpretació una mica esbiaixada del paper de l'orientador com a agent del canvi i la innovació educativa.

Finalment, volem fer referència al tema de la formació dels professionals de l'orientació. Un primer dubte que sorgeix és si, malgrat els indubtables avantatges que implica que un orientador pugui treballar en totes les etapes educatives anteriors a la universitat, això no suposa també algun risc. Ara que ja està aprovat l'accés a la nova especialitat d'orientació educativa a través del màster de formació del professorat de Secundària, queda clar que en tot cas es tractaria, en el seu cas, d'establir mesures de formació durant el desenvolupament professional.

D'altra banda, més enllà d'aquest dubte, la formació dels professionals de l'orientació és una altra preocupació comuna en les Comunitats per moltes i variades raons: noves necessitats del professorat,

l'alumnat i les seves famílies; molts professionals han estat ressituats en noves estructures, el que ha suposat de vegades un canvi en l'etapa i per això en les necessitats d'alumnat i professorat; la formació inicial d'aquests professionals continua sent molt dispar (psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, amb o sense experiència docent, etc.), i la incorporació d'un enfocament intercultural i socio-comunitari de l'orientació educativa planteja noves demandes. Tot això exigeix dels orientadors noves competències professionals que no satisfan ni la formació inicial, ni moltes vegades la formació contínua. D'aquest fet constatat haurien de prendre'n bona nota els formadors, i molt especialment les universitats en el moment de posada en marxa del màster de Formació del Professorat de Secundària, l'especialitat del qual en Orientació Educativa hauria d'habilitar, de facto, per al millor acompliment de la professió en el context del sistema educatiu actual. Estem davant d'una oportunitat històrica d'emprendre en profunditat aquest tema, que no s'hauria de perdre.



Nota:

[1] El contingut essencial d'aquest article procedeix dels resultats parcials d'un projecte de recerca finançat pel CIDE (Las políticas públicas de orientación y apoyo a la escuela en las comunidades autónomas), dirigit per Consuelo Vélaz de Medrano en el que han participat els següents investigadors/es: Ángeles Blanco, Asunción Manzanares, Elena Martín, Nuria Manzano, Ignacio Blanco, Paula Ferrer, Maite Uribarri, Encarna Villalva (Equipo Coordinador) Asunción Manzanares i José Sánchez (Castilla La Mancha) Montse Castelló, Marta Quer, Reyes Carretero M^a Paula Mayoral, María Cerrato, Marta Pardo y Maribel Cano (Catalunya), Mar Rodríguez Romero, Neves Arza, Fernando Iglesias, M. José Caride i Belén García (Galicia), Elena Martín, María Luna, Jesús Manso, Ana Martín i Mariana Solari (Madrid), Paloma Fdez. Rasines i Victoria Insausti (Navarra), Raket Del Frago, J. Francisco Lukas, Karlos Santiago, Lander Sarasola, Beronika Azpillaga i Ángel Zárate (País Basc)

Correspondència amb els autors: Elena Martín. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: elena.martin@uam.es. Consuelo Vélaz de Medrano. UNED. E-mail: consuelo.velaz@edu.uned.es