

ANDALUCÍA Y ÁMBITO MEC ¿Dos modelos de orientación?

José J. Carrión Martínez

Se aborda un estudio comparativo de los modelos de orientación en el territorio MEC y en la Comunidad Autónoma Andaluza. El autor se detiene críticamente en los aspectos más relevantes: organización de la orientación, orientación y currículo, Diversificación Curricular y programas de garantía social, adaptaciones curriculares individualizadas y orientación profesional.

Analizar y, en cierto modo, valorar el desarrollo de los sistemas de orientación educativa que se está llevando a cabo tanto en el ámbito territorial gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia como en la Comunidad Autónoma Andaluza, es algo que conducirá, a lo largo del artículo, a posicionamientos críticos con ambos, básicamente debido a que tanto en uno como en el otro se observa, a mi entender, que ni siquiera la suave innovación que supone la Reforma en otros aspectos, como pudiera ser en el didáctico, ha calado en el campo de la orientación educativa.

La tesis sostenida es que la Reforma, en este campo, apenas supone una reordenación estructural de los servicios de orientación, tanto en su concepción inicial expresada en el Libro Blanco, como en su desarrollo.

Así pues, y a modo de epítome inicial, la respuesta que se anticipa al interrogante de partida, aunque con matices, es negativa. No se aprecian dos sistemas de orientación diferenciados en lo esencial. Es más, no se percibe en ninguno de los dos casos un nuevo y/o innovador concepto de la orientación.

A continuación intentaré hacer evidente, como ambos modelos de orientación, todavía en desarrollo, presentan algunas diferencias explícitas e implícitas entre sí, pero sin que ninguno de ellos, ni en su formulación inicial, ni en los desarrollos legales posteriores, impliquen algo más que una reorganización de los recursos existentes, y un mantenimiento de la concepción tradicional de la intervención orientadora que ha venido predominando en las últimas décadas. A este respecto el Plan de Orientación Educativa de Andalucía, documento aparentemente estéril dada su escasa repercusión en el desarrollo posterior del sistema, suponía una apuesta algo más innovadora, ya que a pesar de mantener sus propuestas dentro de un marco técnico, propugnaba un modelo de intervención más sistémico que el representado por la típica organización de servicios vigente hasta la fecha.

Se puede afirmar, sin excesivo miedo al error, que a pesar de los matices diferenciales existentes entre los distintos sistemas de orientación que hoy desarrollan las Administraciones educativas, todas ellas, son subsidiarias de un poderoso influjo racionalista y tecnológico, y que en ningún momento se atisba un compromiso por incardinar y/o trascender hacia una acción psicopedagógica más global y comprometida con el hecho educativo.

En el MEC parece sostenerse, de forma generalizada, una concepción más psicologista y técnica del proceso educativo, a veces pragmática, que no reflexiva o de enfoque práctico, y, por lo tanto, se busca un subsistema de orientación compatible con dicho perfil, lo que le ha permitido ir definiéndolo con relativa rapidez y coherencia interna (todos los documentos de las Cajas Rojas en lo referente a orientación mantienen la misma línea argumental). Y si bien, la junta de Andalucía siempre ha mantenido una mayor lucha, mayores contradicciones internas (entiéndanse éstas en positivo) a la hora de caracterizar y/o definir la concepción básica del proceso educativo, su acercamiento al tema de la orientación se ha movido al margen de estos planteamientos.

Quizás, en Andalucía, se haya perdido la oportunidad de plantear una orientación más implicativa y comprometida con el proceso educativo, si en vez de adoptar, por parte de algunos, posturas de rechazo e incluso aislamiento hacia ella por su clara vinculación con enfoques racionalistas y tecnológicos, se hubiese intentando incorporarla hacia visiones más institucionales e innovadoras. Viendo el desarrollo normativo que en fechas recientes se está produciendo, a la vez que siendo sensible al enfoque dominante entre los profesionales de la orientación, posiblemente se nos esté haciendo tarde, o se haya hecho ya, para aprovechar la reforma de los servicios como una buena ocasión que conduzca a otro modelo de orientación e intervención psicopedagógica, imprescindible además, si analizamos las enormes tensiones e incluso sensación de frustración que se vienen produciendo desde las prácticas tradicionales.

Un acercamiento al sistema

Como se puede observar en el cuadro que sigue el esquema desarrollado por las dos Administraciones educativas, con matices diferenciales en cuanto a la

	LIBRO BLANCO	MEC	ANDALUCÍA
Aula	Tutoría	Tutoría	Tutoría
Centro	Departamento de Orientación	Departamento de Orientación	Departamento de Orientación'
Zona	Equipo Interdisciplinar de Sector	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	Equipo de Orientación Educativa

nomenc
latura,
sería
similar
al
previsto
en la
propues

ta básica del capítulo XV del Libro Blanco.

Más allá de las distintas denominaciones que estructuras similares reciben en cada ámbito de gestión administrativa, se puede señalar alguna otra diferencia de escaso calado, dado básicamente dos cuestiones entrelazadas entre sí: una, el propio esquema de desarrollo organizativo técnico y jerarquizado del sistema de orientación, otra, el desarrollo concreto que de ese esquema se está realizando.

Con respecto a la primera cuestión, indicar que es mi opinión que el modelo de tres niveles supone una consolidación de una concepción orientadora tecnicada, incluso en el nivel del tutor/a, ya que se entiende como un sistema paralelo a la acción docente, próximo a ella, pero externo. Esto, analizando la historia previa de los sistemas de orientación, ha conducido, en ocasiones, a situaciones de fracaso, y a veces esperpénticas, como lo demuestra el hecho de que el orientador/a normalmente no se sienta implicado/a en la problemática de la acción docente y psicopedagógica del centro, al menos no en la acción real en ella: aconseja, dicta, prescribe, diagnóstica, sanciona, pero no se compromete.

Esta tesis queda reflejada, además, en el desarrollo normativo que sobre los distintos servicios implicados en el que ninguna supone la adopción de un modelo apreciablemente distinto.. Aspectos como: la estructura organizativa considerada en su conjunto, funciones, consideración global del proceso educativo, papel de la intervención orientadora y psicopedagógica,..., han tenido similar consideración en todo momento, y las pocas diferencias que hayan podido existir han evolucionado hacia su progresiva desaparición, especialmente por el hecho de que la Administración Andaluza , al final, parece haberse rendido hasta en los pequeños detalles que la separaban del Ministerio de Educación y Ciencia.

Querría someter a reflexión, en esta dimensión de lo organizativo, proceso de implantación de la Reforma educativa se han venido ejecutando. Se produce un divorcio, separación y, a veces, enfrentamiento, entre el núcleo de personas que han impulsado la reforma curricular y los servicios de orientación, cuando la integración de ambos elementos en un sistema coherente, hubiese sido un indicio de una nueva reconceptualización de la acción orientadora que habría potenciado

una intervención psicopedagógica global ligada a la acción docente e integradora de las diferentes dimensiones que en su seno pueden tener cabida.

Con respecto a la segunda cuestión, reseñar la falta de coherencia interna de ambas Administraciones en el desarrollo de su propio modelo. Creo que por motivos economicistas, ambas Administraciones, y en esto coinciden con el resto de las del Estado, por la vía de los hechos consumados que supone el desarrollo normativo realizado, han reducido la estructura jerarquizada de tres niveles de progresiva especialización (aula/tutor, centro/departamento, zona/equipo) a dos. Dicha solución reductora ha sido diferente según la etapa educativa en la que se interviene; así mientras en Educación Infantil y Primaria el escalón sacrificado ha sido el centro (no existe departamento de orientación en los centros y la atención se presta desde equipos zonales), en la Educación Secundaria desaparece en la práctica el nivel de especialización del equipo de zona (en los centros de secundaria sólo actúa el departamento de orientación).

No es que considere que esto sea especialmente grave, ya que lo que básicamente se cuestiona no es un aspecto parcial, sino el propio diseño en su conjunto, técnico y poco implicativo, pero si nos parece criticable, que las Administraciones desmantelen su propio sistema de progresiva especialización, optando en la práctica, por una simple reordenación de los servicios de zona en la Educación Infantil y Primaria, y creando los Departamentos de Orientación en Secundaria, y todo ello en base, creo, a que cada vez más, tanto en este aspecto como en otros, se está produciendo una progresiva imposición de un influjo pragmatista, simplificador y rutinario que invade hasta los últimos rincones de la Reforma. En más de un ámbito lo único que se está haciendo es una mera redenominación y/o reorganización estructural, pero sin entrar en aspectos cualitativos. Todavía se podría dar la paradoja de que los que mantenemos actitudes críticas con algunos de los principios básicos de la Reforma seamos los que tengamos que salir en su defensa dado el progresivo deterioro que en su desarrollo se está alcanzando.

Una vez abordados algunas cuestiones relativas a la dimensión organizativa, voy a plantear aquellos aspectos de la intervención de mayor interés, ya sea por la propia relevancia que se les atribuye o por que abordan elementos que van a resultar muy sig

nificativos para la acción docente y psicopedagógica. Entre ellos destacaré las acciones que en respuesta a la diversidad se generan desde la intervención orientadora, y por otra parte también se abordará el modo de establecer las relaciones entre orientación y currículo, sin olvidar, lógicamente, la orientación profesional.

Comenzando por la relación entre orientación y currículo, ésta es planteada en ambos sistemas de orientación de forma similar. Los dos aducen que la orientación se debe desarrollar, esencialmente, a través de currículo. Resulta expreso que en el plano de los principios teóricos existe una coincidencia como la señalada: integración de la intervención orientadora en el currículo. Pero creo que en esto, como en otras cuestiones, se ha ido produciendo una deriva, tanto en el MEC como en la Consejería de Educación de Andalucía, de forma que son muchas las realizaciones que siguen ancladas en intervenciones extracurriculares. Incluso en numerosas ocasiones con marcado carácter clínico y/o remedial/terapéutico. Un claro ejemplo de ello lo constituye la propuesta de desarrollar programas de clara y neta orientación psicologista, en muchos casos muy alejados de la problemática real de la práctica educativa, y puestos en escena desde la especialización tutorial y/o orientadora.

Diversificación curricular y programas de garantía social es otra de las cuestiones en la que deseo que nos detengamos. El hecho de que se presenten unidas ambas medidas pretende que se interprete como un mensaje implícito: los programas de diversificación curricular y los de garantía social, aunque instrumentos con un papel diferenciado (respectivamente, prevención del fracaso y remedio de éste una vez consumado), en la práctica estarán abocados a mantener

estructuras de segregación social dentro de los centros escolares, en las que dar cabida a todos aquellos alumnos y alumnas que no se adapten a él. Se puede empezar a observar en estas medidas, en el escaso desarrollo que de ellas se ha hecho, como suponen un intento de responder a los problemas de fracaso escolar con una práctica educativa muy similar a la que ha generado dicho fracaso. Los programas de diversificación curricular están derivando, y por lo tanto corren el fuerte riesgo de consolidarse en ello, hacia una especie de concentrados curriculares, que vuelven a reproducir casi todos los parámetros didácticos en los que el alumnado receptor ya ha fracasado. Mientras tanto la garantía social se perfila cada vez más como una antigua FP I sin título, en la que tanto los contenidos como los planteamientos metodológicos se desarrollan, en muchos casos, mediante un currículo academicista tanto en su diseño como en su desarrollo.

Ante ello no cabe esperar otra cosa que nuestro vaticinio previo, nos encontramos ante medidas técnicamente pensadas para resolver o amortiguar el fracaso escolar, para dar respuesta a la diversidad, pero en realidad, y más con el perfil que se están configurando, probablemente sirvan para mantener a esas personas en una especie de estado de hibernación educativa hasta que llegue el momento en que por edad la escuela pueda deshacerse de ellos. Quizás duro, pero el tiempo ya ha empezado a darnos la razón.

Finalmente, resaltar sobre esta cuestión el papel sancionador que se le ha reservado a la orientación: es el filtro técnico que deberá dar su aprobado a la medida. Incluso en el ámbito territorial del MEC, es el departamento de orientación, convenientemente dotado, de unos nuevos profesores, los de ámbito, más los tradicionales (educación especial, especialista en lenguaje,...) , el que tomará bajo su custodia el proceso educativo de este alumnado. Y es que la solución andaluza a la organización de los programas de diversificación curricular, haciendo recaer la responsabilidad de los ámbitos en los departamentos didácticos, aunque creemos que se explica por razones económicas, es una fórmula menos segregadora y que obliga al profesorado de los alumnos/as "normales" a implicarse en la enseñanza de los "fracasados".

Una cuestión más en la que es relevante la acción orientadora es la de las **Adaptaciones curriculares individualizadas**. En esta parcela de la intervención las propuestas desarrolladas por los dos sistemas que estamos considerando son muy similares, y como viene siendo habitual en otros aspectos, enmarcada en una orientación tecnicista. Quizás sea este asunto el que menos controversia suscita, dado que al estar dirigida la acción educativa desde parámetros preferentemente individuales relacionados con diferentes discapacidades, encaja más en el tradicional sistema de orientación. Es más, en esta cuestión, se han dado algunos avances en relación a las habituales prácticas de diseño y desarrollo del currículo de los anteriores PDI, intentando hacer pivotar el proceso educativo en principios de normalización e integración no sólo organizativa sino también curricular, y poniendo al frente de tal proceso, al menos en teoría, al equipo educativo en su conjunto, en donde el orientador/a se pretende sea un elemento más, integrado en él.

Seguramente, dejaremos sin comentar muchas cuestiones que el lector o lectora considerará interesantes, pero una que no podría faltar en este breve repaso al desarrollo de los sistemas de orientación de las Administraciones educativas autonómica y central, es la **orientación profesional**. El campo de trabajo de la orientación profesional puede representar, sobre el papel, aunque menos en la práctica, alguna diferencia entre los modelos de intervención de ambas Administraciones. Mientras en la gestión del MEC se atribuye este campo exclusivamente a la ESO y bajo responsabilidad de los Departamentos de Orientación, la propuesta andaluza se alinea más por la consideración de la orientación vocacional como un proceso que se inicia, educativamente hablando, desde edades tempranas y que, por lo tanto, será tarea tanto de la Educación Primaria como de la ESO.

Ahora bien más allá de esas diferencias, que en el caso andaluz podrían haber tenido un aprovechamiento positivo, no nos queda más remedio que

mantener un fuerte posicionamiento crítico hacia ambas Administraciones. Las dos están dejando que se desarrolle un concepto de orientación profesional, tecnicizado, individualista, como si se tratase de un problema de actitudes o de conductas. Incluso cuando hablan de proceso, todas las muestras nos dirigen a una visión procesual de la formación de aptitudes de carácter individual. Es difícil imaginar hoy una orientación profesional que durante años se dedique tan sólo a preparar, como si de una competición gimnástica se tratase, al alumnado en facultades relativas a la toma de decisiones, al desarrollo cognitivo o al dominio de la información ocupacional. Ante ello sólo se puede expresar desacuerdo. No se debe continuar con un sistema de formación y orientación que obvie una realidad social complejísima, en la que el mundo del trabajo está en plena eclosión de nuevos valores. En dicho contexto es responsabilidad de la orientación, entrar en ese debate y reflexión, si realmente queremos evitar, como siempre se dice, que se prepare sólo para la competitividad, el individualismo y/o para una continua y desafortunada e insolidaria carrera hacia el éxito.

Terminando, quizás sea este aspecto uno de los que más ha pretendido revestirse de datos y aspticismo, el mas profesionalista, en el que, según algunos "expertos" el tutor/a no pueden implicarse. Ante ello, quede explícita una conclusión antagónica: probablemente sea uno de los ámbitos de la orientación que más tenga que abrirse a la complejidad de valores y de problemáticas del difícil mundo social y laboral en el que nos hemos de desenvolver.

A modo de conclusión.

Como habrá podido observarse a lo largo de este breve comentario, se mantiene la tesis fundamental de que más allá de algunos matices diferenciales que pudieran señalarse en la comparación de los dos sistemas de orientación que las administraciones central y andaluza vienen desarrollando, hay una similitud básica tanto en lo estructural, como en lo funcional y en los fundamentos teóricos en los que se basan. Ha sido precisamente esa similitud esencial lo que ha permitido que el análisis se oriente más que hacia una dimensión comparativa y/o descriptiva, hacia cuestiones de fondo que acechan a la acción orientadora y a la acción docente. Planos que, desde mi perspectiva, no deberían plantearse, como desgraciadamente se viene haciendo, desde ópticas de especialización separadoras, sino más bien desde enfoques de integración a partir de la realidad única en la que se desenvuelven: la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA.

- BASSEDAS, E. y HUGUET, T. (1989): "El lugar de la intervención psicopedagógica". Cuadernos de Pedagogía, 168, 78 85.
- CECJA (1993): Plan de Orientación Educativa de Andalucía. Sevilla: Sin edición.
- CECJA (1993): El nuevo modelo curricular: comprensividad y enseñanza personalizada en Educación Secundaria. Sevilla: Sin edición.
- CECJA (1994): La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo. Sevilla: Sin edición.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995): El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Málaga: Aljibe.
- HUGUET, T. (1993): "Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros". Aula de Innovación Educativa, 19, 70 78.
- MARTIN, E. y SOLE, I. (1990): " Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria", en Coli, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps).
Desarrollo psicológico y educación, 11. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

MEC (1990): Orientación educativa e intervención psicopedagógica.
Madrid: MEC.
RODRIGUEZ, M^a. L. (1994): Orientación e intervención psicopedagógica.
Barcelona
MEC (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid:
MEC.
MEC (1990): La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica.
Madrid: MEC.
MEC (1992a): "Orientación y Tutoría", en Colección de Materiales
Curriculares para la Educación Primaria. Madrid: MEC.
MEC (1992b): "Orientación y Tutoría", en Colección de Materiales
Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: MEC.

NORMATIVA DE REFERENCIA.

LEY Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4 de octubre de 1990).

DECRETO 213/95, de 13 octubre de 1995, sobre regulación de los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía

ORDEN de 9 de diciembre de 1992, por la que se crean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE 18 de diciembre de 1992).

ORDEN de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza BOJA 10 de agosto de 1994).

ORDEN de 14 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de garantía social.

ORDEN de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación.

RESOLUCIÓN de 13 de julio de 1995, de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo, para el curso académico 1995/96 (BOJA num. 116, de 25 de agosto de 1994).

NOTAS

I . EDOA para los centros de Primaria y no regulado.