

Nuevas perspectivas en la orientación educativa al alumnado extranjero

Honorio Salmerón Pérez
Luis Ortiz Jiménez
Sonia Rodríguez Fernández

Universidad de Granada y Almería

Fecha de recepción: 20-06-07

Fecha de aceptación: 16-07-07

Resumen

Se pretende reflexionar en torno a la sociedad emergida caracterizada principalmente por el fenómeno migratorio así como por la llamada era de la comunicación e información y la respuesta educativa capaz de afrontar eficazmente las situaciones que generan; respuesta que debe ser liderada desde el campo de la orientación educativa. Analizamos los principios que deberán fundamentar actualmente la acción orientadora, fundamentalmente el de justicia social y el de comunicación e intercambio. En el aula, la orientación estará enmarcada por un modelo triádico, actuando en colaboración con el resto de agentes para lo que proponemos contextos propiciados por nuevos formatos de trabajo en el aula, especialmente por el desarrollo de aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: Orientación educativa, inclusión, inmigración, transculturalidad.

Summary

We have tried to reflect around the emerged society that comes mainly characterized by the migratory phenomenon as well as by the call it was of the communication and information and the educative answer able to effectively confront the situations that they generate; answer that we are convinced must be led from the field of the educative direction. We contributed new principles that would have to protect the orientation action, the one of social justice and the one of communication and interchange. We finalized proposing that one of the routes nails will come from the hand of new formats of work in the classroom, specially by the development of which it is denominated like cooperative learning.

Key words: Educational orientation, Incorporation, Immigration, transculturalidad.

1. Aproximación a la problemática

Cuando Shaw y Goodyear (1984) afirmaban que los orientadores se debatían entre “recoger los cuerpos que bajan flotando por el río o subir río arriba para evitar que los sigan tirando”, la estructura social de referencia respondía a unos parámetros distintos a los que se dan en la actualidad.

Se viene discutiendo en los distintos foros, conferencias, etc., sobre el concepto de una “sociedad emergente” y ya es buen momento de hablar de la sociedad

emergida. Su composición, nivel relacional, así como la distinta procedencia u origen de la inmigración, han variado ostensiblemente, especialmente los últimos años.

En este mismo sentido, hasta no hace mucho, la población escolar en su gran mayoría se incorporaba al sistema escolar a edades tempranas y se mantenía en él hasta la edad mínima para incorporarse al mundo laboral o continuar estudios en otros niveles educativos. En el momento actual, contamos cada vez con mayor número de alumnado que se incorpora a la escuela a edades más avanzadas y en momentos puntuales y tardíos. Esta realidad ya está recogida en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) cuando en su título II “Equidad en la educación” Capítulo I, habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo incluyendo en dicho grupo al alumnado de incorporación tardía, esencialmente el alumnado extranjero. Y en su Capítulo II de lo que hasta ahora se ha denominado “compensatoria”.

La realidad actual no es tan simple como puede parecer; no solo hay alumnado que está “desde el principio” y alumnado que se incorpora de forma tardía cuando llega. No solo hay alumnado autóctono y alumnado, mal denominado como inmigrante; de estos últimos los que en todo caso pueden ser considerados como tales serían sus familias, no los sujetos individuales. Ni todo el alumnado autóctono es igual, ni todo el alumnado “llegado” presenta una total similitud. Como afirma Malouf (1999), en cada individuo se presentan múltiples identidades que, ordinariamente, conviven en la persona y que pueden aflorar bajo determinadas circunstancias. La situación se hace cada vez más compleja. Las medidas educativas requieren cada vez una mayor especialización y concreción y, por tanto, no son válidas las medidas estandarizadas o rutinarias.

Estamos convencidos de que la orientación educativa adquiere en este nuevo marco un rol esencial. El papel de agente de cambio social del docente representa igualmente una mayor relevancia en esta sociedad emergida.

Otra de las características que vienen a definir a la nueva sociedad, también así se le pretende denominar, es la de la sociedad de la información y la comunicación.

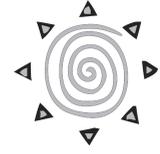
Aquí surge un nuevo elemento que viene a complicar o enriquecer (según distintos puntos de vista) a la misma. Para Pozo y Monereo (2000) cabe hablar de un problema: “La Infoxicación”; estamos saturados de información; alguna es relevante pero otra es superflua. La competencia para identificar cada una y poder transformar la información en conocimiento será una habilidad que permitirá desenvolverse de forma eficaz a los ciudadanos/as. Nos llegan voces relevantes advirtiéndonos de la necesidad de comprender desde la educación adecuadamente estas situaciones.

Bruner (1997) habla de la antinomia que se produce entre el desarrollo de las potencialidades individuales en contraste con el descubrimiento y ocupación del lugar en la sociedad, a la vez que podemos hablar de localismos o de sociedad global. Todo se hace más complejo y más enriquecedor como decíamos con anterioridad.

Wertsch (2000) determina la importancia del papel que ejercen los mediadores (tanto los instrumentales como los personales). Mediadores plurales y multidimensionales muchas veces incontrolados pero que adquieren un rol destacado en el desarrollo tanto individual como social del sujeto.

Saramago (2006) en su trabajo “El hombre duplicado” nos cita una paradoja: ¿Es posible la existencia hoy de personas idénticas? Morgado (2007) en “Emociones e Inteligencia social” plantea cómo dos personas que llevan conviviendo mucho tiempo terminan pareciéndose hasta físicamente. ¿Realmente eso es posible? ¿A donde nos lleva esto?

Entendemos que, de acuerdo con Bruner (1997), habrá medidas que adoptar a un nivel totalmente individual, pero que no serán incompatibles con aquellas otras



de carácter general, global, como grupo, pues, aunque en cada individuo convivan múltiples identidades, no por ello deja de funcionar o actuar como unidad.

La comunidad, la sociedad, mantiene en su seno múltiples identidades pero finalmente avanza como colectivo, como grupo con unidad de intereses; avanza, progresa en torno a valores y creencias comunes. Cuando hablamos de esas señas de identidad comunes al grupo no estamos hablando tampoco de normas o reglas o la también llamada “urbanidad” pues, ¿cuántas reglas habría que adoptar para las múltiples casuísticas que se abordan en la vida social? Más habría que hablar de planteamientos existenciales, de conformar ese peso intrapsicológico (Coll, Palacios y Marchesi, 1997) que permita al ciudadano abordar esas mismas situaciones sin un prontuario al uso.

La sociedad no puede funcionar cual “lecho de Procusto” de modo que aquel que no responde a unos estándares no tiene cabida en el mismo y por tanto debe adaptarse (como Procusto hacía con sus víctimas) a un ciudadano prototípico, como ese mundo feliz (A. Huxley).

Estas son las peculiaridades que más resaltamos de la sociedad emergida, con sus posibles problemáticas asociadas y los planteamientos para la acción educativa con la orientación educativa como referente y elemento primordial en el encaje de las distintas piezas. No se trata de restar o limar, se trata de unir precisamente en torno a aquellas cuestiones o identidades que nos acercan, que son muchas más de las que en principio podemos imaginar. Estamos convencidos de que la orientación, bien ejercida, puede jugar ese papel de forma eficaz, pero para ello se deben cumplir una serie de parámetros que a continuación analizamos.

2. Respuestas desde la orientación

Quizás deberíamos comenzar este apartado haciendo referencia a los tradicionales principios de orientación que planteó Rodríguez Espinar (1997) que han venido inspirando y apoyando la orientación: Prevención, Desarrollo e Intervención social. Son aún vigentes si revisamos sus planteamientos y los contextualizamos en la nueva estructura de la sociedad emergida. Observemos especialmente el de la Prevención y dentro de éste cuando se hace referencia a la de carácter secundario. ¿Por qué ésta de forma especial?

Las nuevas circunstancias que marcan la convivencia nos llevan, casi de forma unívoca, a afrontar medidas que van un poco más lejos que la prevención o prevención primaria; no es que ya tengamos problemas sino que las nuevas situaciones exigen actuaciones tendentes a ajustar los cambios sociales con medidas y recursos educativos que los comprendan.

Precisamente con estos apuntes planteamos la necesidad de incorporar un nuevo principio, que aunque pudiera incluirse tras un procedimiento dialógico en algunos de los principios tradicionales, entendemos que tiene entidad por sí para configurarse como uno nuevo. Nos referimos al principio de justicia social. Ante las desigualdades podemos responder con medidas de reconocimiento, medidas económicas, aunque la combinación de ambas sería la correcta. El dicho popular “Libertad para zorras y gallinas” explica bien a las claras porque planteamos el principio de Justicia Social.

Ciertamente el dicho popular no es aplicable a la realidad social ya que es necesario aplicar medidas de compensación, de equidad. Medidas que van más allá de la discriminación positiva. No caben posturas aisladas de reconocimiento o de compensación. Ambas políticas deben ser simultaneadas.

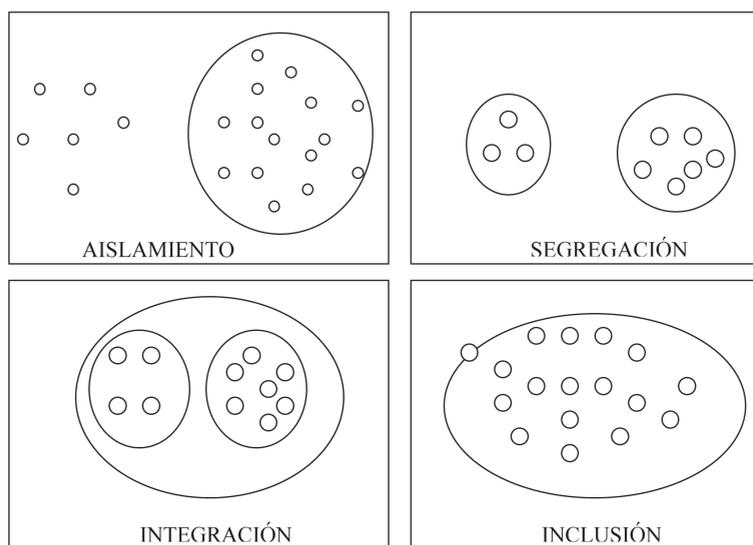
También podría revisarse el principio de intervención social. Con anterioridad afirmábamos que al alumnado de educación obligatoria en nuestro país no se le debía etiquetar como inmigrante. Sus familias, objetivo también de la orientación

educativa, nuevamente adquieren un protagonismo en su propia inclusión social. El desconocimiento mutuo de algunos aspectos de sus culturas genera inseguridad, lo que puede desembocar en aislamientos. Por tanto, cuanto más comprenda el autóctono la cultura de los llegados y más se esfuercen éstos por integrar sus costumbres, sus culturas de origen, mayor será la posibilidad de convivencia.

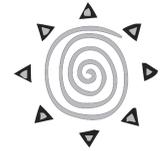
En este planteamiento, como afirma Malouf (1999), hay una exigencia de reciprocidad, de impregnación mutua. Por ello esa intervención social es algo más que un principio de intervención pues bajo el influjo de la justicia social debe asumir un nuevo rol de dinamizador de intercambios y de concienciación. Ahora más que nunca cabe hablar de romper los muros que cercan las escuelas, permitir esa ósmosis social. El nombre para este principio sería lo de menos, aunque podríamos denominarlo como principio de comunicación e intercambio social.

Finalmente matizamos también el principio de desarrollo ya que, como decíamos, la incorporación del alumnado a la escuela no se produce para todos en el mismo momento ni con parecidas experiencias previas que aseguren, en cierta forma, su inclusión. Por ello junto al principio de desarrollo sería necesario hablar de un principio que permita precisamente solventar ese posible problema de integrar “el ayer y el hoy”. Nunca se hizo más necesario el acomodarse a cada estado y situación evolutiva y social. Los principios metodológicos de individualización y personalización totalmente compatibilizados con el de socialización. El valor de la diversidad conjugado con el de la convivencia plural. En este punto convendría resituar algunos aspectos claves para abordar adecuadamente la casuística.

En primer lugar podríamos recordar cual podría ser el proceso lógico o la evolución de la sociedad hasta llegar a la inclusión; adaptando de López Melero (2007) el proceso, se podría monitorizar en los siguientes gráficos:



Desde planteamientos de exclusión se debe llegar a la inclusión (meta educativa y social), pasando por los estados de segregación y el que se considera actualmente como efectivo, la integración. Esto es, consideramos que podemos pasar de la definición terminológica del multiculturalismo que evoluciona a través de los planteamientos interculturales para llegar a la transculturalidad como objetivo. Santos Guerra (2005) se acerca a estos planteamientos identificando algunos rasgos que pueden definir estos estados: los planteamientos multiculturales se podrían definir como aquellos en los que hay una visión estática y atomizada de la sociedad, solo se intervendría si hay problema ya que se centra en la diferencia, describiendo más que valorando. La imagen que se simbolizaría este panorama sería la de un mosaico.



La interculturalidad ofrece un enfoque mucho más globalizado y dinámico de la sociedad. La relación entre culturas es igualitaria mediante procesos de intercambio en los cuales se pone énfasis en lo que une, no en lo que separa. Hablamos por tanto de la interacción apoyándose en los procesos de análisis y valoración. Podríamos visualizar este modelo con la idea de tapiz.

La transculturalidad haría referencia a la presencia de múltiples culturas y subculturas en una misma sociedad mereciendo todas igual respeto y por supuesto reconocimiento. En ella la escuela no puede permanecer de espaldas sino dar respuestas. No se pueden imponer pautas de actuación desde la cultura dominante. Se hace preciso un cambio real en la cultura docente que sea capaz de afrontar estos retos.

La diversidad debe ser reconocida como un valor (López Melero, 2007); la igualdad que se preconiza es una construcción social pero con cuidado, la desigualdad también es construida socialmente. Por tanto el potencial de la diversidad no va a surgir desde el aislamiento. Justamente la comunicación, el diálogo, son las vías para la construcción de esa sociedad transcultural.

En consecuencia proponemos que los ámbitos de intervención de la orientación educativa, bajo este modelo transcultural, deberían estar inspirados por los siguientes criterios:

- *Institucional*: Las normativas deben fundamentarse en una filosofía de inclusión y no de segregación. Planteamientos que deben inspirar las propias finalidades educativas de cada centro educativo.

- *Organizativa*: Potenciando estructuras democráticas de gestión y participación en el centro y sus actividades.

- *Curricular*: Integrando las “voces ausentes” (Torres Santomé, 2000); la diversidad debe ser recogida en los proyectos curriculares, materiales curriculares, etc.

- *Servicios*: Apoyando y reforzando los elementos complementarios, aulas de apoyo, normalización lingüística, actividades extraescolares, etc.

- *Recursos Humanos*: Adecuando la planificación y dotación de recursos humanos.

Todos ellos diseñados y desarrollados desde una participación dialogada.

A modo de propuestas, sugerimos las siguientes dimensiones de intervención, agrupadas en los ámbitos anteriormente descritos. Éstas cabría considerarlas como líneas base de actuación desde los centros:

Institucional

- Adecuación de la educación a los cambios sociales.
- Conjugación deberes individuales y sociales.
- Buscar estrategias para lograr la inclusión en una sociedad transcultural.
- Actuaciones de mejora globalizada, de participación de todos los sectores.
- Contemplar en los proyectos de centro las diferencias individuales y las consiguientes actitudes flexibles ante ellas, basándose en la tolerancia, la colaboración y la responsabilidad.

Organizativa

- Coordinación entre equipos directivos y claustros.
- Coordinación del profesorado en la búsqueda de actividades comunes.

- Reforzar el diálogo, el trabajo en equipo y la participación.
- Estilos de trabajo cooperativo de los profesores.
- Reducción de las ratios a los niveles que se establecen en primaria (25 alumnos/as por grupo)
- Flexibilización de grupos y espacios.
- Participación de las familias.

Curricular

- Proporcionar y ejercitar habilidades sociales en las aulas en el marco de aprendizaje entre iguales.
- Educar en valores (tolerancia, respeto, solidaridad, participación, comunicación...) y ejercitarlos en el marco de aprender a colaborar.
- Dinámica pedagógica dialogada, participativa y funcional (vivencial y experiencial).
- Dirigir las acciones educativas hacia buenas metas deseadas por los alumnos: adaptarse a sus necesidades, adecuar la educación a los intereses de los jóvenes y favorecer su integración.

Servicios

- Esfuerzos para el logro de apoyo recíproco entre currículum escolar y familia en las satisfacciones del desarrollo del alumnado.
- Refuerzo y gratificación del trabajo realizado.
- Implicación de los servicios comunitarios en las acciones orientadoras que se realizan en los centros educativos.
- Los actuales EOE's podrían convertirse en centros de recursos especializados de orientación educativa para apoyo a los centros.

Recursos Humanos

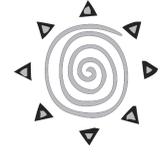
- Apoyos en la búsqueda de recursos encaminados a lograr acercar las realidades educativas y los deseos del alumnado mediante la mutua adecuación.
- Dotación para los centros de puestos de agentes mediadores de conflictos.
- Mayor dotación de personal en los departamentos de orientación de Secundaria, y la implantación de éstos en los centros de Educación Infantil y Primaria.

3. Líneas de investigación que se pueden abrir

Ortega y Gasset planteó a principios de siglo XX la idea que “somos el resultado de nuestra historia”. Planteamiento que se ha utilizado a lo largo de la historia como fundamento para justificar determinadas intenciones, no siempre acertadas (esta idea ha querido justificar desde determinados sectores sociales la diferencia de los autóctonos con las personas inmigradas). No vamos a cuestionar a Ortega, pero sí que vamos a releer sus posicionamientos.

Entendemos que tras el panorama descrito y las líneas de orientación bajo las que estamos enmarcando las intervenciones, se dejan entrever nuevas formas de afrontarla.

Hasta ahora siempre que se aborda la investigación sobre las connotaciones sociales y educativas que conlleva el fenómeno de los movimientos poblacionales,



se han pretendido explicar los fenómenos convivenciales que llevan consigo partiendo de los antecedentes o bagaje cultural o histórico que cada uno/a trae consigo.

Quizás sería el momento de abordar estos estudios desde la realidad próxima, esto es, situar las nuevas relaciones sociales en función de la nueva composición cualitativa de la población; qué lugar; porqué es así; condiciones en las que se desarrolla no tratando de justificar éstas por su historia, cultura o procedencia.

Las problemáticas actuales precisan respuestas contextuales y actuales: cuando tratamos de explicar las reacciones que tiene la población autóctona ante los vecinos inmigrantes es frecuente escuchar opiniones dirigidas a justificar su “falta de integración” por su cultura de origen, sus costumbres, su religión, como elementos invariantes y ajenos a la realidad contextual. Maalouf (1999) ejemplifica estas situaciones aludiendo a la evolución de la población de los Balcanes: mismos sujetos, mismo territorio, distinto criterio de agrupamiento. Hace 10 años un ciudadano de la zona se sentía orgulloso de su nacionalidad “yugoslava” (ejemplos no nos faltan: selección deportiva de fútbol, de baloncesto). Posteriormente, con el conflicto, surgen nuevas identidades u orgullos nacionales y religiosos. Aquel sentimiento pasa a un segundo plano apareciendo otros indicadores con los que identificarse.

Esto es, una vez más se confirma el carácter dinámico de los genes identitarios. O mejor aún, se justifican los nuevos estatus sociales en función de rasgos actuales. Es la misma población, son las mismas personas pero con rasgos identitarios que han evolucionados sin que se puedan explicar éstos en base a lo anterior; no son el resultado de su historia, sino que hablamos de una nueva sociedad fruto de un nuevo estado relacional. Que existen rasgos históricos culturales, sí, pero éstos no tienen por que servir de justificación para actuales roles sociales o mucho menos, para justificar situaciones de marginación (“ellos son así, no quieren cambiar”).

Por tanto nos situamos ante un nuevo formato para afrontar la casuística, analizar los fenómenos de forma sincrónica, cómo estamos y porqué estamos, no recurriendo siempre a repases históricos, qué fue o qué pasó.

4. Conclusiones

Hemos abordado la sociedad emergida, con sus características. Hemos repasado como la orientación debe adquirir un papel esencial en la respuesta que se elabora desde la escuela. En este sentido hemos establecido que, junto a los tradicionales principios de la orientación, es necesario añadir el de justicia social y el de comunicación e intercambio, incluso con un carácter diferenciador de la propuesta a la vez que globalizador de los principios tradicionales. Por último aportamos una visión acerca del nuevo formato que debe asumir la investigación social para acercarse a las interpretaciones y explicaciones de los nuevos fenómenos sociales.

Por tanto ¿dónde nos encontramos? Consideramos preciso que la escuela asuma su papel social, como auténtico motor de la sociedad. La escuela debe superar ese complejo de inferioridad en el que se viene desarrollando. Debe asumir que la falta de recursos no es el obstáculo. Tiene que entender que toda esa carga curricular de “segundo nivel de importancia” (transversalidades) no es un añadido superfluo sino algo relevante e inherente a la propia tarea. No es que hay que educar en valores; es que es imposible mantener una acción educativa al margen de los valores. Indudablemente la escuela no es culpable de algunas situaciones antisociales, por ejemplo de la violencia, ni por supuesto el único sector social que sufre éstos y otros fenómenos sociales no deseados, pero puede ser cómplice.

Tampoco en las soluciones a tales fenómenos puede estar sola; la cooperación, la colaboración con otros elementos sociales se convierte imprescindible

para abordar con éxito las soluciones. Cuando aludíamos a la comunicación e intercambio también nos referíamos a esa necesidad de aunar esfuerzos desde los distintos estamentos sociales.

La orientación educativa debe asumir su papel dinamizadora de esos procesos de intercambio y la innovación, creatividad... serán básicas para encauzar esas acciones. Desde este marco, la orientación en las intervenciones sobre los procesos de aprendizaje debería fortalecer estrategias de aprendizaje cooperativo.

En un estudio realizado por los autores de este artículo (Salmerón, Rodríguez y Ortiz, 2002), se constataba cómo el formato de organización social de trabajo en el aula más utilizado por los docentes era el individual y en segundo lugar y a mucha distancia, la pareja. En los nuevos planteamientos sociales no sería lógico, en situaciones ordinarias, mantener esos formatos. Por ello se hace preciso, en primer lugar abordar con profundidad las mejoras que provocan en el desarrollo cognitivo y social, en la colaboración, en el trabajo en equipo, y en el aumento de motivación y responsabilidad en los logros del aprendizaje.

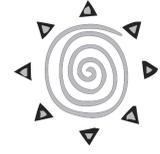
Pero también y en segundo lugar es preciso revisar y en su caso fortalecer las condiciones previas necesarias a la implantación de metodologías didácticas que precisan de dominio de habilidades sociales. En tercer lugar, es preciso iniciar acciones formativas en todos los niveles de responsabilidad con la doble intención de formar y concienciar, y si cabe revisar creencias. Formar al profesorado en estas prácticas y concienciarlos de la bondad de las mismas; desarrollar las habilidades sociales básicas para intervenir en esta nueva sociedad no es un añadido a su práctica docente sino un cambio en la misma.

Todo ello implica necesariamente generar una nueva cultura en los centros que provoque efectos hasta en el tratamiento en los documentos de gestión pedagógica de los mismos.

No somos ajenos a la dosis de voluntariedad que requieren estos esfuerzos; se precisa una convicción personal que no solo lleve a creer en esa sociedad sino que es posible llegar a ella. Pero también entendemos que aisladamente no se consigue nada; estamos convencidos que se trata de un esfuerzo social de todos y también de la escuela en su conjunto.

5. Referencias Bibliográficas

- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1997): *Desarrollo psicológico y educación*. II Psicología de la Educación. Madrid, Alianza.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 de 2 de marzo.
- LÓPEZ MELERO, M.A. (2007): «Ideología y ciencia en el tratamiento educativo de la diversidad: Compensación, integración, inclusión». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y PULIDO MOYANO, F. (Coords): *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. Granada, GEU.
- MALOUFF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.
- MORGADO, I. (2007): *Emociones e inteligencia social*. Madrid, Ariel.
- POZO, J. y MONEREO, C. (2000): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona; PPV.
- SALMERÓN, H.; ORTIZ, L. Y RODRÍGUEZ, S. (2002): «Identificación de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de instrumentos». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 89-106.



- SANTOS GUERRA, M. A. (2005): «El lecho de Procusto». En SANTOS, M.A. y BELTRAN, R. (Coords): *Conocimiento, ética y esperanza*. Málaga, U. de Málaga.
- SARAMAGO, José (2006): *El hombre duplicado*. Madrid, Santillana.
- SHAW, M.C. y GOODYEAR, R.K. (1984): Introduction to the special Issues on primary prevention. *Personell and Guidance Journal*, nº 62, 444-446.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000): *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid, Morata.
- WERTSCH, J. (2000): *Voces de la mente*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Honorio Salmerón Pérez
es catedrático de la Universidad de Granada
Correo electrónico: honorio@ugr.es

Luis Ortiz Jiménez
es profesor de la Universidad de Almería
Correo electrónico: lortizj@ual.es

Sonia Rodríguez Fernández
es profesora de la Universidad de Granada
Correo electrónico: soniarf@ugr.es