



ORIENTACIÓN E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Luis Miguel NOGUEIRAS MASCAREÑAS

Orientador do CPI "Virxe da Saleta" de Cea (Ourense)

Profesor asociado da Universidade de Vigo. Campus de Ourense.

RESUME

Existe gran unanimidade na literatura psicopedagóxica na consideración da *diversidade do alumnado* (en capacidades, gustos, intereses, actitudes, aptitudes...) como unha consecuencia directa, en xeral, da historia familiar e social vivida con anterioridade; e, en particular, das oportunidades que se lle van presentando ó longo da vida.

Pretendemos analizar neste traballo o concepto de "diversidade sociocultural" e a súa incidencia directa no medio escolar, resaltando o importante papel que xoga a orientación como pivote ou eixe que articula as relacións entre as tres instancias que interactúan co alumnado: o centro educativo, as familias e a comunidade.

PALABRAS-CLAVE: diversidade sociocultural, orientación, igualdade de oportunidades, escola, familia, comunidade.

ABSTRACT

In education psychology literature, there is great unanimity about the consideration of pupils' diversity (in capacities, likes and inte-

rests, attitudes, talent,...) on the whole, as a direct consequence of the family and social history lived and, particularly, from different chances that come up during their lives.

In this project, we try to analyze the concept of "sociocultural diversity" and its direct effect in the school circle, emphasizing the considerable role that counselling plays, being the axis which coordinates the connections among the three facts that have an effect on pupils: the educational institution, the family and the community.

KEY-WORDS: sociocultural diversity, counselling, equal opportunities, educational institution, family, community.

INTRODUCCION

A Declaración da UNESCO de 1981 sobre a raza e os prexuízos raciais sinala textualmente no seu artigo 1º:

1.- "Tódolos seres humanos pertencen á mesma especie e teñen a mesma orixe. Nacen iguais en dignidade e en dereitos e todos forman parte integrante da Humanidade.

2.- Tódolos individuos e grupos teñen dereito a ser diferentes, a considerarse e ser considerados como tales. Sen embargo a diversidade das formas de vida e o dereito á diferenza non poden en ningún caso servir de pretexto ós prexuízos raciais; non poden lexitimar nin en dereito nin de feito nengunha práctica discriminatoria.....”.

O lema proposto polo **Consello de Europa** para o ano da tolerancia, 1995, foi o seguinte: “All different, all equal”, utilizado para expresar que todos somos ó mesmo tempo diferentes e iguais. Traducido isto ó plano educativo supón a adopción dunha nova perspectiva na que é necesario avanzar simultaneamente na construción da igualdade e no respecto á diversidade; ou o que é o mesmo, compatibilizar a igualdade de dereitos co dereito á diversidade, facendo da diversidade unha fonte de desenvolvemento e progreso (Díaz-Aguado, 1996).

No **Preámbulo da LOXSE** (1990) sinaláse claramente que a educación debe permitir avanzar na loita contra a discriminación e a desigualdade, sexan estas por razón de nacemento, raza, sexo, relixión ou opinión, teñan unha orixe familiar ou social.

E evidente que a diversidade é un feito observable, inherente ó ser humano (consustancial ó home), pero con manifestacións distintas en cada individuo e en cada grupo. Os valores que fundamentan a educación na diversidade son ante todo de carácter cultural e social. A escola debe detectar e dar resposta ás necesidades educativas dos alumnos.

A diversidade do alumnado (en capacidades, gustos, actitudes, aptitudes, intereses, habilidades, nivel intelectual, rendemento...) é unha consecuencia directa da historia familiar, cultural e social vivida con anterioridade; e, máis concretamente, das oportunidades que se lle van presentando ó longo da vida.

Centrámonos neste artigo no concepto de “diversidade sociocultural”, término utilizado

para referirnos a determinadas poboacións de risco (grupos demográficos que están a sufrir en maior medida a incidencia de determinadas variables responsables da aparición de dificultades e fracasos) en función do entorno sociocultural no que viven. Consideramos que a orixe social e cultural é a responsable dos fracasos escolares e dos déficits socioculturais, e polo tanto está na base da diversidade sociocultural.

Estas poboacións de risco aportan á educación valores, actitudes e déficits socioculturais que non están presentes nos currículos ordinarios. Clasificamos estes colectivos demográficos do seguinte xeito:

a) Grupos marxinais de carácter socioeconómico: habitan en entornos eminentemente ruralizados ou en barrios deprimidos. Presentan índices elevados de fracaso escolar.

b) Grupos marxinais de carácter sociocultural: incluímos baixo esta denominación os xitanos, minorías étnicas, inmigrantes, etc.. Este colectivo comparte co anterior a elevada incidencia de fracaso escolar.

Escofet (1998) afirma que unha gran cantidade dos estudos e das investigacións realizadas ata o momento teñen posto de relevo que o fracaso escolar concéntrase de xeito particular naqueles sectores sociais que pertencen a un grupo cultural distinto do formado pola maioría sociocultural dun país determinado, e tamén o feito de que as desigualdades sociais aumentan entre aqueles sectores que chamamos “minorías étnicas”. A pertencencia a un colectivo categorizado como “minoría étnica” inflúe nas posibilidades de éxito e fracaso escolar, e asimesmo nos procesos que xeneran desigualdade social.

Un aspecto a ter en conta é o feito de que nengunha sociedade é homoxénea culturalmente: nin a maioría social dun país nin tampouco as minorías étnicas; xa que en ámbolos dous casos crúzanse importantes diferencias

en canto a xénero, clase social, valores, opcións políticas e relixiosas, etc.,

Pero, antes de continuar describindo esta problemática e analizar as medidas a adoptar desde o ámbito da orientación e da intervención psicopedagóxica con estes colectivos sociais convén reflexionar, aínda que sexa brevemente, sobre dúas cuestións íntimamente relacionadas co concepto de “diversidade sociocultural” e que están na base do mesmo: o concepto de **desvantaxe sociocultural** e as distintas análises realizadas en torno á problemática da **igualdade de oportunidades**.

1.- A DESVANTAXE SOCIOCULTURAL

Para W. De Coster (1977) o concepto de “desvantaxe sociocultural” englobaría ós nenos educados nas capas inferiores da escala socioeconómica, que presentan importantes dificultades e sufren retrasos escolares impresionantes, debido a que as súas familias constitúen un medio pouco estimulante para o estudo. O autor citado emprega este termo para referirse as desvantaxes socioculturais, as desvantaxes lingüísticas ou intelectuais e as perturbacións de orde afectivo.

Stambak (1977) sitúa o concepto de desvantaxe sociocultural entre a Psicoloxía Diferencial e a Socioloxía da Educación, poñendo de manifesto a relación entre orixe socioeconómica e desenvolvemento. Considera que as variacións no desenvolvemento dos individuos teñen unhas causas que residen nas desigualdades culturais das familias segundo a súa pertencencia social.

Bernstein (1990) investigando con nenos de medios desfavorecidos conclúe que os medios deprimidos socioculturalmente caracterízanse por unha experiencia pouco estimulante, que a súa vez inflúe sobre a percepción, a motricidade, a linguaxe, a intelixencia e a personalidade do neno. De aquí que o proble-

ma maior deste colectivo humano sexa a infraestimulación en tódalas áreas.

Tendo en conta as investigacións anteriores, ¿por que os nenos das clases desfavorecidas socioeconómicamente ou aqueles que pertencen a minorías étnicas presenten uns índices tan elevados de fracaso escolar?. A contestación a esta pregunta non hai que buscala nas características individuais destes nenos (modelo clínico de orientación), senón que é preciso analizar as relacións entre a institución escolar coas diferentes clases sociais e coa comunidade na que está enclavada (modelo de programas).

¿Con que normas, con que cultura se enfrontan os nenos na escola?, ¿que relacións manteñen as distintas clases sociais con esas normas?. Para Stambak (1977) os valores e as normas reinantes na escola están moi próximas ás normas de vida dos nenos de clases favorecidas, e as actividades propostas son moito máis familiares para estes nenos que para os nenos de medios desvantaxados. A escola ó transmitir coñecementos, transmite todo un sistema de valores e toda unha cultura determinada, que os diversos autores denominan “*curriculum oculto*”. De feito, o marco que sostén toda a orientación curricular é de carácter claramente eurocéntrico e cristiano-occidental.

2.- A PROBLEMATICA DA “IGUALDADE DE OPORTUNIDADES”

O home, ó longo da súa historia, ten loitado pola igualdade máis que por calquera outra idea. O tema da “igualdade”, na civilización occidental sempre aparece vinculado co da “liberdade”, pasando posteriormente ó campo educativo como “**igualdade de oportunidades**”.

Pero, ¿qué queremos expresar con este concepto?, ¿existe realmente entre os teóricos da educación unha concepción clara e uniforme sobre o tema?. A resposta en ningún caso pode ser afirmativa.

E evidente que a pesar da universalización do ensino primario e da masificación do secundario, aínda seguen existindo diferencas de clase no que se refire á participación no ensino superior. Non sería suficiente, polo tanto, con distribuír os medios de ensinanza de acordo co talento, xa que éste aparece condicionado pola clase social.

García López (1987) afirma que canto máis elevado é o nivel socioprofesional dos países máis escasas son as dificultades; naméntes que nos medios desfavorecidos as porcentaxes de fracaso son alarmantes.

O feito de que vivamos nunha sociedade competitiva e meritocrática provoca a aparición de situacións de desigualdade sociocultural exemplificadas a través de clases sociais deprimidas e desavantaxadas que non foron capaces de impoñerse no sistema social imperante. Resulta moi difícil conseguir unha sociedade igualitaria onde as diferencas materiais se reduzan a un nivel mínimo.

Para Bowman (1980), a igualdade de oportunidades implica non só poder proporcionar a mesma educación a tódolos individuos, senón que en tódolos niveis, ciclos e etapas educativos os diferentes grupos sociais e culturais (de sexo, étnicos, clases sociais...) estén representados proporcionalmente en base a súa importancia demográfica, recibindo toda a educación necesaria que lles permita desenvolver as súas potencialidades.

O concepto de “igualdade e oportunidades” foi evolucionando a través da historia da Humanidade. Na súa evolución podemos distinguir tres concepcións distintas:

a) *Concepción clásica.*

Concepción moi ligada a unha sociedade metafísicamente determinista, na que cada individuo nace nunhas condicións determinadas por Deus. Segundo esta perspectiva as capacidades humanas serían case enteiramente

te herdadas e as diferencas nos logros educativos e na vida atribúense a diferencas nas capacidades cognitivas. O argumento é que a inferioridade xenética das minorías e clases sociais deprimidas explica o fracaso escolar.

Esta concepción está conxionada cun ideal político de tipo conservador que considera que as facultades humanas son herdadas. Autores representativos desta concepción son: Hall, Jensen, Steele.

Husen (1981) critica este plantexamento, ó aducir que os diferentes ambientes socioculturais existen diferentes graos de intelixencia. E dicir, cada contexto social e cultural reclama unha variedade de intelixencia determinada (competencias culturais) existida por un ambiente concreto. Así, na sociedade da información actual a capacidade para manexar símbolos verbais e numéricos é a que ocupa a posición máis alta na escala do prestixio social.

b) *Concepción liberal*

Esta concepción ten a súa orixe nos ilustrados do século XVIII (Helvétius, Locke, Rousseau, Condorcet), quen basándose no moderno dereito natural proxeccionaron unha constitución que non precisaba ningún tipo de autoridade celestial nin de señores sobre a terra, senón que se fundamentaba a sí mesma sobre a base da reprodución material da sociedade. A concepción liberal aparece ligada a unha sociedade máis igualitaria onde as aptitudes persoais

se distribúen ó azar entre as distintas clases sociais. As diferencas sociais son consideradas como restos dun inxusto privilexio doutros tempos. Encádranse nesta perspectiva outros autores deste século, como: Paine, Dewey, Tocqueville, Bloom, Bell, Orr.

Desde esta perspectiva contéplase unha sociedade formalmente aberta, onde o individuo é o principal promotor sendo ó mesmo tempo unha persoa libre para progresar e rea-

lizar as súas potencialidades segundo os seus desexos.

As clases deprimidas fracasan pola falta de oportunidades de acceso nos seus fogares ós recursos culturais e intelectuais que sí teñen os xoves de clases máis favorecidas.

c) A igualdade de resultados.

A partir de 1960 xurde unha nova concepción da igualdade de oportunidades: a igualdade de resultados ou “igualismo compensatorio”.

Husen (1981) sinala que a auténtica igualdade de oportunidades é aquela que conduce á igualdade de resultados (a igualdade entendida como fin). Non é posible, polo tanto falar de igualdade de resultados nun senso estricto, xa que desde un principio existen individuos máis iguais que outros por contar con pais máis instruídos, máis medios económicos, máis posibilidades para encontrar traballo, etc.,

Para Coleman (Cfr. Husen, 1981) a igualdade de resultados implicaría igualdade para asimilar o coñecemento que é impartido polo sistema formal de ensinanza.

Esta terceira concepción da igualdade de oportunidades apareceu nos anos sesenta e setenta nos Estados Unidos baixo a forma dos **Programas de Educación Compensatoria**. De aquí pasará a Europa (chegando nos anos oitenta ó noso país). Estes programas intentaban ofrecer un tratamento máis favorable ós sectores de poboación que se encontraban máis perxudicados (deprimidos sociocultural ou socioeconómicamente). Nesta liña móvense un conxunto de informes socioeducativos como: o “Coleman Report” (1966), o “Plowden Report” (1967), o “Blau and Duncan Analysis” (1967), as enquisas de finais dos sesenta da OCDE (1970) sobre participación educativa, o “Informe Jencks” (1973), etc.,

Todos eles coinciden en que o medio familiar é o responsable das diferencias nos

resultados escolares e laborais, máis que todos os factores escolares e institucionais xuntos (formación do profesorado, metodoloxía aplicada, facilidades orzamentarias...). Segundo isto, as desigualdades escolares serían unha consecuencia directa das desigualdades sociais.

O *Programa de Educación Compensatoria* comezouse a aplicar no estado español con carácter legal a partir do ano 1983 coa finalidade de actuar con tódolos individuos, grupos sociais ou zonas xeográficas marxinadas socioculturalmente (Zonas de Actuación Educativa Preferente). Pretendía, ademais, equipar ás zonas deprimidas do estado dunha estrutura de medios e recursos socioculturais, establecendo para isto novas actuacións e procedementos didácticos que serviran de soporte ó sistema escolar, tales como: os Centros de Recursos, os Servicios de Apoio Escolar, os Programas para xoves de 14-16 anos que se atopaban desescolarizados, as campañas de alfabetización, etc.,

En Galicia, as accións incluídas no Programa de Educación Compensatoria concretáronse do seguinte xeito (Nogueiras Mascareñas, 1989):

- *Creación dos Centros de Recursos*: servicios comarcais para apoiar e dinamizar os centros educativos e o profesorado pertencentes a unha determinada área socioxeográfica.

- *Profesores itinerantes de apoio a centros incompletos*, co obxecto de apoiar ás escolas rurais das zonas máis deprimidas da xeografía galega.

- *Cursos especiais para xoves de 14-16 anos*. Estructuráronse baixo tres modalidades distintas: aulas en centros de EXB, aulas de acollida en centros de Formación Profesional e aulas en colaboración con Educación Permanente de Adultos. A súa misión consistía en paliar a situación de desescolarización e marxinación na que se atopaban os xoves des-

tas idades. Con esta medida pretendíase integrar novamente a este sector de poboación no sistema educativo, e ó mesmo tempo ofrecerlles unha formación básica e ocupacional de cara a posibilita-la súa inserción ó mundo laboral (xa que non posuían a idade nin a cualificación necesaria para ingresar no mundo do traballo).

- *Estancias quincenais en Escolas-Fogar* (para alumnos do ciclo superior da EXB do medio rural galego). Tiveron un triple obxectivo: desenvolver o currículo escolar, coñecer e analizar o entorno onde está ubicada a propia Escola-Fogar, e desenvolver hábitos de convivencia con outros compañeiros.

- *Programa “Preescolar na casa” ou ambulante* (aínda en funcionamento actualmente). Atende educativamente á poboación infantil non escolarizada en preescolar, ós seus pais e á comunidade de residencia do neno.

- *Programa de apoio ás poboacións marxinais*. Centrábase principalmente na poboación xitana para posibilitar unha rápida integración deste colectivo social nos centros ordinarios.

- *Creación dos Colexios Públicos Rurais Agrupados* (aínda vixentes actualmente.) Representaron e representan unha alternativa viable ás concentracións escolares. Trátase dunha agrupación funcional de escolas unitarias ou mixtas dunha determinada comarca, o que implica un novo sistema de organización entre os docentes das zonas rurais, contemplándose a rotación dos mesmos. A súa finalidade consiste na mellora da calidade do ensino nas zonas rurais, tentando, asimesmo, a revitalización socioeconómica, social e cultural das mesmas.

Os programas citados, aínda que conseguiron algúns logros puntuais, non acadaron o éxito esperado (agás os de “Preescolar na casa” e o de creación dos Colexios Públicos Rurais Agrupados) debido o seu carácter exclusivamente educacional consistente en

concentrar tódolos esforzos na dotación de recursos materiais e didácticos, deixando ó marxe á familia e o seu entorno sociocultural. Non é suficiente con reforzar o ámbito da escola, se ó mesmo tempo non se está actuando noutras fronteas (familia e entorno socioeconómico e cultural). O punto de partida debe ser sempre a familia e a comunidade do neno, polo que se fai necesaria a flexibilización dos programas ás comunidades onde se vai impartir.

Todo programa compensatorio non pode referirse ó aspecto educativo en senso estrito, nin pode estar localizado nun só medio, senón que debe ter en conta tódolos ámbitos onde o neno vive e se desenvolve (escola/familia/comunidade) e as súas recíprocas interaccións.

3.- EDUCACION PARA A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Se a **educación compensatoria** nos anos sesenta orientouse en torno á problemática da “igualdade de oportunidades”, a **educación intercultural** nos anos noventa centrouse na construción da tolerancia. Ambas dúas comparten o mesmo obxectivo: construír unha sociedade máis xusta a través da educación (Díaz-Aguado, 1996).

Atención á diversidade e comprensividade (non segregación) son os principios fundamentais do modelo educativo que propón a LOXSE.

A comprensividade do currículo implica garantir uns contidos mínimos para tódolos escolares ata os 16 anos, proporcionando ademais unha ensinanza axustada ás necesidades de cada alumno ou alumna, atendendo a súa diversidade.

A atención á diversidade supón o recoñecemento da outra persoa, da súa individualidade, orixinalidade e irrepitibilidade. Os

maiores avances da investigación sobre a atención á diversidade producíronse a partir dos anos setenta e están relacionados cos esforzos para mellora-la ensinanza e asegura-la igualdade nos resultados educativos dos alumnos e alumnas diferentes. O reto de calquera reforma educativa consiste en crear ambientes de aprendizaxe que respondan ás diversas necesidades educativas do alumnado.

A “*educación para a diversidade socio-cultural*” tería os seguintes **obxectivos** (Sobrado e Ocampo, 1997):

- A integración formativa e social dos suxeitos e dos diferentes colectivos socioculturais.
- A existencia do principio de igualdade de oportunidades para tódolos membros da sociedade.
- Análogos posibilidades para o acceso ós bens culturais e sociais.

A educación para a diversidade sociocultural implica educar no respecto do outro, do que é diferente, de aqueles que proceden doutra cultura, ben por contar cun idioma diferente, con crencias relixiosas diferentes, dificultades sensoriais, físicas ou psíquicas, ser de outra orientación sexual ou por padecer rechazo social, miseria ou marxinação. A finalidade última sería lograr a integración social e cultural destes sectores demográficos, valorando ó mesmo tempo a súa diversidade social e cultural.

A diversidade é posible cando existe a variedade e a diferenciación. Para Giroux (1990) a escola historicamente veuse configurando tanto na súa identidade, como no seu pensamento e organización como un instrumento de asimilación e homoxeneización (a nivel social, cultural, lingüístico...) da cultura e dos valores predominantes na comunidade na que está situada. Este proceso de estandarización que veu arrastrando ó longo do tempo provocou ou está provocando que non

sexa doado o respecto ás singularidades e a diversidade educativa, social e cultural.

Lynch e outros (1991) manifestan que determinadas características inherentes ó sistema educativo contribúen a favorece-la homoxeneización da actuación pedagóxica cos escolares; tales como:

- a) A organización do sistema educativo en etapas, ciclos e niveis.
- b) A fixación de criterios de promoción dun nivel educativo a outro.
- c) A existencia de distintos tipos de escolas en función da problemática educativa concreta: escolas para alumnos deficientes, para superdotados, para xitanos, para emigrantes, etc.
- d) A estruturación do currículo escolar segundo áreas concretas de coñecemento con recursos educativos específicos e profesorado diferente para cada unha delas.
- e) A realización de grupos homoxéneos por niveis de capacidade ou de rendemento.
- f) Proporcionar semellante tratamento educativo a grupos de escolares diversos.
- g) A uniformización das fontes informativas: utilización dos mesmos textos e manuais escolares para tódolos alumnos.

Todos estes aspectos orixinan dificultades na adaptación da educación, dos centros docentes e incluso do currículo educativo á diversidade sociocultural do alumnado: alumnos drogadicotos, con sida, clases sociais desfavorecidas, minorías étnicas, inmigrantes ou xitanos. Os problemas para integrar a estes alumnos derivan na maioría das veces das actitudes sociais existentes nas familias, nos docentes e nos propios compañeiros de escola: racismo, xenofobia, intolerancia, asimilación cultural, sexismo, discriminación, marxinação social e do complexo que resulta a

adaptación a un sistema organizado en función das expectativas doutros grupos sociais.

A solución a estes problemas consiste en provocar profundos cambios a nivel actitudinal, fomentando os valores de tolerancia, pluralismo cultural, igualdade, solidariedade, comprensión, repeto mútuo nos distintos colectivos sociais implicados, facendo dos centros educativos espacios abertos ás culturas diferentes e ós grupos sociais desavantaxados e en situación de marxinação, utilizando como vías alternativas o diálogo e a comunicación entre os distintos grupos culturais e sociais (Sobrado, 1994).

E moi importante que a escola acolla, presete atención e integre á diversidade do alumnado (con discapacidades, minorías étnicas, marxinaos sociais...) coa finalidade de supera-la estandarización, a homoxeneización, e o etnocentrismo actual do sistema escolar.

A perspectiva homoxeneizadora debe ser substituída por unha **diversificadora** donde estén presentes a *personalización* (atención personalizada) e a *diferenciación educativa*, donde sexa posible dar respostas diferentes ós alumnos segundo as súas capacidades a través de *currículos escolares máis flexibles*, *unha organización escolar diferente*, *a necesidade do traballo colaborativo dos docentes*, *a adecuación de metodoloxías e recursos* ás características de todos e cada un dos escolares.

4.- ORIENTACION E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

A LOXSE no seu **artigo 2º** plantexa como principios educativos básicos: *a atención psicopedagóxica e a orientación educativa e profesional*. É dicir, sitúa como eixes da actividade educativa dúas funcións esenciais: a atención especializada e individualizada dos problemas de aprendizaxe e a actividade orientadora.

No **artigo 60**, esta mesma Lei sinala textualmente: “a titoría e a orientación dos alum-

nos formarán parte da función docente”. Esta información normativa coloca a actividade orientadora dentro do traballo diario do profesorado (nos procesos de aprendizaxe e no desenvolvemento do currículo).

A orientación, segundo isto:

a) E un dereito dos educandos en todo momento (e non só daqueles alumnos que presentan problemáticas específicas).

b) E un principio do sistema educativo (un dos eixes da educación).

c) Forma parte da actividade educativa diaria dos profesores.

Das distintas definicións que se teñen dado sobre orientación eleximos a de Alvarez e Bisquerra (1996), para quen a orientación psicopedagóxica constitúe un proceso de axuda contínuo e sistemático, dirixido a tódalas persoas, en tódolos seus aspectos, poñendo unha énfase especial na prevención e o desenvolvemento (persoal, social e da carreira), e que se realiza ó longo de toda a vida coa implicación dos diferentes axentes educativos (titores, orientadores e profesores) e sociais (familia, profesionais, paraprofesionais).

Dos diferentes aspectos que inclúe o concepto de orientación (educar para a vida, asesorar sobre as opcións e alternativas existentes, desenvolvemento de habilidades -toma de decisións, estratexias de aprendizaxe autónomo, habilidades da vida-, implicación dos diferentes axentes educativos e sociais) facemos fincapé na idea seguinte:

“Orientar é proporcionar unha atención á diversidade (persoal, social e cultural)”; é dicir un apoio educativo ós alumnos con necesidades educativas especiais.

A acción titorial debe dar resposta á heteroxeneidade cada vez maior coa que nos atopamos nas aulas, debido a problemática perso-

al e educativa (problemas motivacionais, alumnos desmotivados, alumnos con déficits...) e a problemática social (diferencias sociais e culturais, diferencias lingüísticas, inadaptación e marxinación...). Todo isto esixe (tal como sinalamos anteriormente) medidas de adaptación do currículo, metodoloxías diferenciadas e unha educación personalizada.

A orientación se quere atender á diversidade sociocultural do alumnado debe concebirse como:

a) *Un proceso continuo* (non unha tarefa puntual).

b) *Parte integrante do proceso educativo* (a orientación como unha actividade curricular máis).

c) *Tarefa cooperativa, labor de equipo*. A orientación implica a tódolos axentes educativos, onde o orientador adquire un papel fundamental.

d) *Un proceso global e unitario que integra aspectos de desenvolvemento persoal, aspectos relacionados cos procesos de ensinanza-aprendizaxe e aspectos relacionados coa toma de decisións*. A orientación se dirixe a tódalas persoas en tódolos seus aspectos e inclúe a toda a poboación escolar ó marxe do tipo e grao de diversidade que presente.

e) *A finalidade da orientación é preventiva (das dificultades) e de desenvolvemento (das competencias dos alumnos)* e non terapéutica ou remedial.

f) *Un subsistema do sistema educativo*. O obxectivo xeral da orientación non é distinto ó da educación: a formación integral da persoa.

g) *A acción titorial directa é o nivel básico e fundamental da orientación*, estando ó servizo da mesma os outros dous niveis: os Departamentos de Orientación dos centros e o Equipo de Orientación Específico provincial.

Tradicionalmente, o funcionamento da orientación segundo a súa conceptualización considerábase como un servizo paralelo ó sistema educativo. Concebíase a orientación como un listado de tarefas e funcións a desenvolver polo profesional da orientación. O profesional orientador (especialista en casi todo, asumindo o denominado rol de "bata branca") esperaba a demanda do cliente (caso-problema: modelo clínico de orientación), actuaba sobre problemas concretos (carácter individual das súas actuacións) e non sobre contextos, centrándose na actividade do diagnóstico e non terapéutico e esquecendo o carácter preventivo e de desenvolvemento que debe ter a orientación e a intervención psicopedagóxica.

Fronte ó modelo clínico de orientación, defendemos un **modelo de funcionamento de programas**, que estaría definido polos seguintes rasgos (Sanz Oro, 1995):

- A súa organización básica responde a uns obxectivos que concretan plans.

- Explicítanse o que, como, cando, por que, os recursos, criterios e os instrumentos de avaliación.

Os aspectos que o caracterizan son: o traballo en equipo, a concreción de plans e o sistema de avaliación.

Da análise dos distintos modelos de orientación existentes extraemos uns principios básicos que deben guiar a orientación educativa nun modelo de programas (Vidal e Manjón, 1992):

a) *Principio de planificación*

As actividades orientadoras deben estar planificadas e ser sistemáticas para acadar determinados obxectivos. A ausencia de planificación nas actividades orientadoras é debido á influencia do modelo clínico de orientación (importado da psicoloxía clínica e da psiquiatría). A orientación psicopedagóxi-

ca existe unhas condicións para comportarse como unha actividade planificada:

- Que o modelo de funcionamento esté referido a programas claramente definidos (conceptual e operativamente).

- Que exista delimitación de responsabilidades entre tódolos axentes que participan no programa (orientador, profesores, pais, profesionais externos).

- Que se expliciten os acordos e compromisos nos obxectivos entre orientador, centro e profesores.

b) Principio de prevención

Casi tódolos autores están de acordo no carácter preventivo da orientación. A prevención supón a actuación planificada sobre as distintas variables (curriculares e sociais) que inciden negativamente sobre a poboación escolar co obxecto de reducir ou eliminar a súa incidencia. Considérase a actividade orientadora como preventiva das dificultades, fronte o carácter

terapéutico ou remedial tradicional. A orientación debe ser proactiva, anticipándose ós obstáculos e posibles situacións de déficit. Para que a orientación responda a este principio necesita reunir as seguintes condicións:

- Que responda ás necesidades educativas da poboación escolar.

- Que responda a unha planificación (un programa cuns obxectivos concretos e definidos).

- Que se dirixa a unha poboación concreta e non a individuos.

- Que proporcione respostas educativas, tanto a nivel individual (cara ós suxeitos: detección de individuos de alto risco e realización dos tratamentos correspondentes), como a nivel institucional (cara ás estruturas sociais e

familiares, adaptando obxectivos, modificando metodoloxías, adecuando actividades, etc.).

- Que favoreza unha maior competencia xeral na poboación sobre a que está incidindo.

c) Principio de sistemización

A acción orientadora plantéxase desde a perspectiva de que un problema ten implicacións múltiples en tódolos elementos que participan no caso de que se trata; polo tanto, o obxecto da orientación non serían os casos-problema, senón os problemas da institución escolar. Este principio supón:

- Considerar os casos como sistemas onde interveñen unha gran cantidade de variables nunha relación dialéctica, principalmente variables contextuais (educativas e familiares).

- Realizar análises contextuais onde aparece a situación problemática e non análises de suxeitos (aínda que estes sexan elementos dos contextos).

- Dar respostas educativas ás necesidades detectadas, tanto a nivel individual como institucional-grupal (profesor, grupo de alumnos, familia, etc.).

d) Principio de curricularidade

O currículo debe ser tanto o punto de partida (pártese do currículo no análise da situación problemática) como o de chegada (a través do currículo danse respostas ás situacións problemáticas) das intervencións realizadas. Este modelo é curricular nun dobre sentido:

- O currículo debe recoller explicitamente a orientación e intervención psicopedagóxica; é dicir os obxectivos, criterios de avaliación, contidos, referidos tanto á optimización dos procesos de ensinanza-aprendizaxe como o desenvolvemento das habilidades psicossociais e vocacionais dos alumnos.

- O currículo debe se-lo marco de referencia obrigado das respostas educativas que a orientación produza.

e) Principio de cooperación

A orientación e a intervención psicopedagóxica require un traballo conxunto entre orientador e profesorado. Isto supón:

- A explicitación conxunta dos obxectivos da intervención a realizar.
- A explicitación de acordos, compromisos e niveis de colaboración de cada parte.
- Participación conxunta na intervención psicopedagóxica.
- Avaliación conxunta dos resultados da intervención.

Tal como estamos repetindo, o modelo de orientación que defendemos sitúa o problema nas características dos contextos de interacción e non só no alumno como única fonte do problema. A atención no se debe centrar unicamente na institución educativa, senón tamén na familia, na comunidade e no entorno social no que está ubicada. Pensamos que son as condicións contextuais as que mellor nos poden explicar as dificultades que van aparecendo.

5.- CONCLUSIONES

Tendo en conta estas premisas, ¿que medidas ou estratexias de actuación ou intervención podemos implementar desde o ámbito da orientación e intervención psicopedagóxica se queremos atender á diversidade sociocultural do alumnado?:

Primeira

O orientador é o axente que sensibiliza, dinamiza, apoia e asesora (a través de reunións

informativas, debates, táboas redondas, charlas-coloquio ou outras técnicas específicas -probas psicopedagóxicas, entrevistas, técnicas grupais-) a toda a comunidade escolar para que asuma a responsabilidade educadora que lle corresponde ante os problemas sociais e culturais que podan xurdir (escolarización de alumnos de medios deprimidos, integración de xitanos, inmigrantes, abuso de diferentes substancias, alumnos con sida, etc.).

A existencia dun departamento de orientación no centro resulta imprescindible, ó se-la fonte de suxerencias para os titores, profesores de apoio, etc., e o referente de coordinación respecto ós servizos externos de apoio ós centros educativos. O departamento de orientación no centro escolar garante a atención ós procesos de formación, perfeccionamento e investigación aplicada que poderían desenvolver-los profesores do centro en relación á atención á diversidade (Antúñez e Gairín, 1996).

Consideramos moi necesaria a formación continua e específica dos orientadores e profesores-titores en relación ó tratamento da diversidade por se-los axentes pedagóxicos que posibilitan a diversidade sociocultural (Sobrado, 1994). Este colectivo debe estimular a adaptación dos alumnos procedentes de medios desfavorecidos ó centro educativo, estar preparados para detectar e dar resposta ás súas necesidades máis acuciantes, e ó mesmo tempo asesorar ó profesorado para lograr unha interacción positiva con estes alumnos. O alumnado con diversidade sociocultural precisa unha orientación persoal continuada e titoría especializada, debido ós elevados índices de fracaso escolar que suele presentar por non dominar as técnicas instrumentais da cultura. Ademais, a comunicación coas súas familias non sempre resulta doada.

En canto ó equipo docente destes centros educativos, consideramos moi necesario convocar profundos cambios no profesorado tanto a nivel actitudinal como no plano meto-

dolóxico-didáctico (a través de programas de formación específica en relación coa diversidade sociocultural), potenciando os agrupamentos flexibles e o traballo colaborativo do profesorado.

Segunda

A orientación para a diversidade sociocultural debe ter un carácter preventivo e estar integrada non só no currículo (Proxecto Educativo de Centro, Proxecto Curricular, Programacións didácticas, Plan de Acción Titorial, Plan de Orientación Académico e Profesional), senón en toda a dinámica escolar.

O Proxecto Educativo do Centro debe reflectir ese compromiso coa problemática que xera a diversidade sociocultural; é dicir debe responder a problemática específica do contexto no que se inserta (tanto nas notas de identidade como nos obxectivos xerais do centro: estilo de formación pluralista e respetuosa cos valores democráticos; formación ética, cívica e moral sustentada nos dereitos humanos; estilo de aprendizaxe baseado no traballo cooperativo, como elemento favorecedor da igualdade de oportunidades; modalidade de xestión baseada na participación de todos os estamentos na colaboración das propostas e a toma de decisións, etc.,).

A comunidade educativa é a que mellor pode ofrecer unha resposta educativa coherente ante esta problemática, por coñecer perfectamente cales son as necesidades máis apremiantes.

Lembremos que na orientación para a diversidade sociocultural incluimos un conxunto de áreas e contidos transversais: a educación para igualdade de oportunidades entre os sexos, a educación intercultural (que forma parte das áreas das áreas de Educación Moral e Cívica e Educación para a Paz), a educación sobre as drogas ou o sida (que forma parte da área de Educación para a Saúde).

A transversalidade por principio invita a toda a comunidade educativa a reflexionar de forma crítica sobre a súa propia postura ante conceptos, actitudes, valores, normas, estratexias de ensinanza, etc., de forma que exista coherencia entre o que se di e o que se fai, sen esquecer a influencia da sociedade (Vega, 2000).

Non obstante, non debemos olvidar as dificultades existentes á hora de aplicar calquera transversalidade (Gavidia, 1996):

- A inercia da escola para cambiar formas de acción e escalas de valores.
- A dificultade de incorporar materias transversais ó currículo dentro da organización existente por asignaturas.
- A necesidade de concretar os contidos das materias transversais.
- A esixencia de formación do profesorado no tema.
- A escasa tradición de traballo en equipo, non só polo que se refire ó profesorado, senón especialmente coa familia e outras institucións.
- A práctica inexistencia de materiais curriculares, e incluso o problema da avaliación.

Terceira

Todo programa de orientación para a diversidade sociocultural deberá responder a unhas necesidades concretas (previamente detectadas e priorizadas), e contar cun deseño, un desenvolvemento, unha implementación, unha avaliación e un seguimento.

No deseño deste programa preventivo débense ter en conta os seguintes aspectos: os obxectivos do programa (a partir das necesidades priorizadas), os criterios de avaliación (que sinalan o cumprimento dos obxectivos do programa), a selección e desenvolvemento

dos contidos (dependendo do tipo de programa a aplicar: de modificación de conducta, de cambio de actitudes, de entrenamiento en habilidades sociais, de entrenamiento en aprendizaxe cooperativo...), os aspectos metodolóxicos (a estratexia metodolóxica xeral a seguir durante o desenvolvemento do programa, as técnicas a empregar polos profesionais da ensinanza implicados no mesmo, as actividades a realizar por cada un dos sectores que teñan relación coa situación de diversidade sociocultural -alumnos, profesores, familias, comunidade en xeral-, e a selección dos materiais didácticos a utilizar).

Despois de deseñar o programa é necesario poñelo en marcha. O máis importante desta fase é o cumprimento das responsabilidades de cada un dos sectores que participan na implementación.

Finalmente, a avaliación do programa permítenos saber que resultados obtivemos da súa aplicación, comprobar a súa eficacia e retroalimentar outros posibles programas a aplicar.

Cuarta

Resulta imprescindible a mobilización de forma coordinada dos recursos necesarios para dar resposta a diversidade sociocultural, tanto humanos (orientador, profesores-titores, profesorado en xeral, equipo directivo, Comisión de Coordinación Pedagóxica, asociacións de pais e familiares, equipos profesionais -servicios sociais e sanitarios- ou multiprofesionais -Equipo de Orientación Específico-), como materiais (didácticos, curriculares, programas ou plans existentes).

A orientación para a diversidade sociocultural implica, polo tanto, a necesaria colaboración dos centros educativos coas familias (xa desde as primeiras etapas educativas), asociacións de familias e de pais/nais de alumnos e con outras instancias comunitarias (servicios sociais da comunidade, concellos, asociacións culturais, organizacións relixiosas...).

As intervencións orientadoras dos profesores-titores cos alumnos, profesorado, Departamento de Orientación (ou no seu caso do Equipo de Orientación Específico) e coas demais instancias comunitarias débense reflectir nos diferentes Plans de Acción Titorial correspondentes ás distintas etapas educativas existentes no centro.

Calquera PAT que se elabore ten que informar de cales son as características máis relevantes e singulares do centro educativo en cuestión, dos obxectivos a acadar, do plan de actividades a realizar e do sistema de avaliación a empregar, explicitando os criterios, instrumentos, estratexias e niveis de realización da avaliación.

Quinta

As accións orientadoras para a diversidade sociocultural débense centrar simultaneamente nos diferentes colectivos que inciden na comunidade escolar: os alumnos, o profesorado, familias de alumnos e comunidade en xeral:

a) Actividades a realizar co alumnado (constitúe o ámbito máis importante):

É moi importante impulsar o desenvolvemento psicossocial a través de *programas de formación persoal e social*, que permitan:

- O recoñecemento dun mesmo (límites propios, desexos, aspiracións...).
- A potenciación do autoconceito e da autoestima destes alumnos e a reconstrución da propia identidade positiva e de iniciativa persoal.
- A integración na aula (grupo-clase) e no centro e o fomento de actitudes participativas (traballo en equipo, traballo cooperativo) tanto no centro como no entorno.
- A potenciación da súa capacidade de decisión e acción.

O desenvolvemento da súa madurez vocacional..

O obxectivo final a acadar debe ser *a introducción do desenvolvemento persoal e social no currículo académico* (educación ou orientación para a vida).

Todos estes aspectos pódense desenvolver a través de actividades curriculares potenciadoras de actitudes e habilidades (perceptivas, cognitivas, comunicativas, afectivas, motivacionais, sociais...) que permitan ós alumnos destes contextos interpretar, dar sentido ós feitos e situacións da vida cotiá e adquirir o protagonismo do seu proceso educativo; mellorando as súas actitudes e capacidades, rendemento escolar e a súa inserción sociocultural.

Os programas de ensinar a pensar (Proxecto de Intelixencia Harvard, Programa de Enriquecemento Instrumental...) pretenden desenvolver habilidades e actitudes que axuden os nenos e nenas procedentes de contextos de marxinación sociocultural a ter un pensamento autónomo e a acadar un adecuado desenvolvemento persoal.

O outro polo orientador fai referencia a *optimización dos procesos de ensinanza-aprendizaxe*, mediante a detección das dificultades de aprendizaxe e dando respostas educativas concretas a esas dificultades, coordinando os procesos de avaliación e asesorando sobre a promoción dos alumnos.

Os centros escolares que escolarizan alumnos pertencentes a colectivos con “diversidade sociocultural” deben adaptar o currículo educativo (o currículo debe ser único, pero o suficientemente flexible e aberto como para admitir a diversidade), os recursos e a metodoloxía as características de todos e cada un dos alumnos (atención personalizada). Isto esixe uns currículos escolares máis flexibles, unha organización educativa diferente (profesorado de apoio, agrupamentos flexibles) e o traballo en equipo do profesorado.

b) Actividades a realizar co profesorado:

- Estimular a participación do profesorado na elaboración e implementación do Plan de Acción Titorial.
- Apoiar e asesorar ós profesores/as no axuste das programacións ós diferentes grupos de alumnos.
- Formar ó profesorado no uso de habilidades sociais, técnicas de aprendizaxe cooperativo e instrumentos de acción sociocultural, co obxecto de dar unha resposta educativa adecuada á diversidade sociocultural dos alumnos do seu centro escolar.
- Transmitir e facilitar información relevante ó profesorado sobre os distintos aspectos do proceso educativo.
- Recoller toda a información necesaria do equipo docente.
- Mediar en situacións de conflito entre os docentes.
- Coordinar o proceso de avaliación docente.

c) Actividades a realizar coas familias dos alumnos:

- Informar e asesorar ós pais/nais dos alumnos en situación de marxinación sociocultural, utilizando os recursos máis convenientes segundo os casos, desde a orientación persoal ata a animación de escolas de pais/nais.
- Informar ós alumnos e ós seus pais sobre saídas académicas e profesionais.
- Solicita-la cooperación das familias como expertos externos para expoñer o perfil característico dalgunha profesión ou para falar do mundo laboral ou da empresa en xeral.
- Estimular e apoiar ós pais/nais dos alumnos para que se impliquen en actividades, asoci-

cións, programas orientados a dar resposta á problemática da diversidade sociocultural.

d) Actividades a realizar coa comunidade en xeral:

- Análise das necesidades formativas dos escolares e das demandas sociais en materia laboral para tratar de adecuar a oferta social á demanda de profesionais.

- Colaborar cos servicios da propia comunidade de forma que a intervención educativa escolar esté integrada dentro dos esforzos da comunidade, tanto preventivos como terapéuticos.

Derivar os casos problemáticos cara os servicios adecuados, sen perder o contacto cos mesmos e colaborando sempre na intervención educativa proposta.

En suma, *a educación escolar debe encontrar a súa continuidade na comunidade (familia, servicios sociais...) así como a educación da comunidade e na comunidade debe ter apoio e continuidade nos centros educativos.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

ALVAREZ, L. e SOLER, E. (1997): *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.

ALVAREZ, M.e BISQUERRA, R. (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

ANTÚNEZ, S. e GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

DIAZ AGUADO, M^a. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.M^a; RODRÍGUEZ, J.L. (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE /Horsori.

GARCÍA LÓPEZ, R. (1987): *Educación Compensatoria: fundamento y programas*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

GAVIDIA, V. (1996): “La construcción del concepto de transversalidad”. En *Aula de Innovación Educativa*, 55, pp. 71-78.

GIMENO, J. (1993): “Currículum y diversidad cultural”. En *Educación y Sociedad*, 11, pp. 127-154.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

HUSEN, T. (1991): *La escuela a debate: problemas y futuro*. Madrid: Narcea.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS DE SOMOSAGUAS (IEPS) (1998): *Fracaso escolar y desventaja sociocultural*. Madrid: Narcea.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS DE SOMOSAGUAS (IEPS) (1994): *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.

MARTÍN, E.e MAURI, T. (1996): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre* (BOE, 4-10-1990).

NOGUEIRAS MASCAREÑAS, L.M.. (1985): *Educación Compensatoria: marco teórico y estudio provincial (Ourense)*. Memoria de Licenciatura. Policopia.

NOGUEIRAS MASCAREÑAS, L.M.. (1989): “Educación Compensatoria: programas e prospectiva”. En REQUEJO, A. e CID, X.M. (Coords.): *Educación e sociedade en Ourense*. A Coruña: Edicións do Castro, pp. 185-215.

SANZ ORO, R. (1995): *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

SALGUERO, J. M^a (2000): “Un fantasma recorre la secundaria: la diversidad”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 293, pp. 65-68.

SOBRADO FERNANDEZ, L. (1994): “Interculturalismo e intervención orientadora”.

- En SANTOS REGO, M. (Coord.): *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. Santiago: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago/PPU, pp. 85-103
- SOBRADO, L. e OCAMPO, C. (1997): *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.
- VEGA FUENTE, A. e VEGA FUENTE, L.M.. (1999): "Cuando la diversidad se complica: a propósito de la ESO". En SANCHEZ PALOMINO, A. e outros (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería, pp 595-602.
- VEGA FUENTE, A. (2000): "La educación escolar sobre drogas: más allá de los deseos". En ARANA, X.; MARKEZ, I.; VEGA, A. (Coords.): *Drogas: Cambios sociales y legales ante el tercer milenio*. Madrid: Dykinson, pp. 199-217.
- VIDAL, J.G.e MANJÓN, D.G. (1992): *Evaluación psicopedagógica. Una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- VV. AA./CONSEJO DE EUROPA (1977): *La Educación Compensatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- XUNTA DE GALICIA (1999): *Programa para o desenvolvemento persoal e social*. Santiago: Consellería de Educación e O.U.
- XUNTA DE GALICIA (2000): *A orientación educativa e profesional en Galicia*. Santiago: Consellería de Educación e O.U.
- YUS, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.